

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

E. A. P. DE ANTROPOLOGÍA

Identidad cultural y currículo alternativo:

el caso de la institución educativa nacional José María Arguedas
de Carabayllo.

TESIS

para optar el título profesional de Licenciado en Antropología

AUTOR

Bruno Giuseppe Yika Zapata

ASESORA

Mercedes Giesecke Sara Lafosse

Lima – Perú

2008

Si, hacer grandes cosas es muy difícil, pero todavía es más difícil ordenar que se hagan grandes cosas. ¡Lo más imperdonable en ti es que tienes el poder y no quieres dominar!

Y yo respondí: “¡Para mandar me falta voz de león!

Y entonces oí como un susurro que me decía al oído: “¡Las palabras más silenciosas son las que traen las tempestades, los pensamientos que caminan con pies de paloma son los que gobiernan al mundo! ¡Oh, Zarathustra, es preciso que avances como una sombra, como la sombra de lo que ha de venir! ¡Así mandarás, y mandando precederás a otros!”

Y yo contesté: “¡Me da vergüenza!”

De nuevo volví a oír, sin voz alguna: “Es necesario que vuelvas a ser niño, y deseches la vergüenza. El orgullo de la juventud está todavía en tí, tardaste en hacerte joven, mas quien quiere hacerse niño tiene que superar incluso su juventud.”(...)

Y por última vez algo me habló: “¡Oh Zarathustra, tus frutos están maduros, pero tu no estás maduro para tus frutos! Por ello tienes que volver a tu soledad. ¡Aún tienes que ponerte tierno!

F. Nietzsche. *Así habló Zarathustra*. P. 114

CONTENIDO

Agradecimientos y Dedicatorias

Introducción

Capítulo 1:

Marco de discusión teórica y descripción de la metodología de investigación.

Capítulo 2:

Contexto sociohistórico, los profesores estudiados y su capacidad de agencia.

2.1 Contexto socio-histórico.

2.2 Pensamiento, conflicto y participación social.

2.3 Agencia, habitus y ámbitos escolares.

Capítulo 3:

El currículo alternativo.

3.1 La dinámica curricular: su articulación y diversificación.

Capítulo 4:

Identidades culturales y un nuevo tipo de relación pedagógica.

4.1 Hacia la búsqueda de una nueva identidad.

4.2 Dimensiones culturales dentro del espacio escolar.

4.3 La capacidad transformadora de la interculturalidad.

4.4 Hacia un nuevo tipo de relación pedagógica.

Recomendación y Conclusiones

Bibliografía

Anexo 1: El cuestionario

Agradecimientos y Dedicatorias

Quiero dejar constancia que este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de las siguientes personas: mi asesora, Mercedes Giesecke. Con ella he trabajado cerca de tres años temas vinculados a la educación, interculturalidad y políticas públicas. También he sido su Ayudante de Cátedra en San Marcos en tres de sus cursos. Gracias a mi labor con ella he tenido la oportunidad de aprender “en la cancha” el difícil proceso de sistematizar y clasificar la información recogida. Trabajar juntos significa estar aprendiendo constantemente sobre el quehacer educativo. Pedro Jacinto, él ha sido mi profesor de los Seminarios de Investigación. Gracias a él, y a la bibliografía brindada en sus seminarios, fui aprendiendo que ser Antropólogo es un proceso de construcción de identidad que nunca se acaba. Sus palabras y consejos para el desarrollo de esta investigación fueron importantes. Martín Benavides de GRADE, si bien las reuniones de trabajo con él fueron pocas, sus sugerencias y recomendaciones fueron acertadas en el desarrollo de la presente investigación. Mirko Solari, fue gracias a él que tuve la oportunidad de poder realizar este trabajo en la Institución Educativa José María Arguedas de Carabayllo. Mirko tuvo la paciencia de leer mi trabajo en varias oportunidades, le agradezco el desinteresado apoyo que me brindó. A los profesores de la Institución José María Arguedas entrevistados para este trabajo, con ellos he aprendido que la labor de maestros es básicamente una cuestión de identidad. Por último, a mis amigos Rocio Ley y Arturo Kam, ellos también leyeron mi trabajo e hicieron importantes aportes. Cabe resaltar, que los errores que pueda tener la presente tesis es responsabilidad sólo del autor. Por otro lado quisiera agradecer el financiamiento que recibí del Instituto de Investigación Histórico Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de San Marcos y de GRADE con la Fundación Ford.

Dedico este trabajo a mi madre y a mi padre, a mi hermana y a la pequeña Danae Mariana, a Rocio mi compañera de siempre, a mi tío Eduardo, a Lily, a Kaori y a mi querido amigo Larry. También dedico este trabajo a mis amigos los “desbecados”: Jorge Duárez, Gianella Pacheco, Betty Rivera, Gabriela Noel y

Juan José Torre. Junto con ellos, pude aprender que no somos la generación X sino que somos jóvenes capaces de cambiar las situaciones que nos parecen injustas. Con ellos fue posible construir una identidad personal (como dijo mi profesor Pedro Jacinto) a base de nadar contra la corriente. Por último, y no menos importante, dedico este trabajo a todos los profesores de la Institución Educativa José María Arguedas de Carabayllo . Ellos luchan día a día por tratar de hacer de la educación, una educación de calidad y adecuada para su medio. Son como héroes anónimos que van hacia la conquista de una verdadera ciudadanía intercultural. Sin ellos, este trabajo no hubiera sido posible.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo toma como punto de referencia el Currículo Alternativo preparado por un grupo profesores de la Institución Educativa José María Arguedas de Carabayllo en el año 2003. Esta es una iniciativa docente que tiene por objetivo la creación de una identidad local e histórica, cuyo propósito es hacer surgir, fortalecer y mantener una adecuada autoestima en la Comunidad Educativa, comenzando en los propios maestros que la aplican. La etnografía que se realizó a lo largo del año 2006 da cuenta de la manera en que los profesores interiorizan e interpretan los objetivos del Currículo Alternativo, entendiendo al Currículo como “Una construcción cultural, esto es, no se trata de algún objeto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la existencia humana. Más bien, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Grundy: 1991).

Se buscó identificar los elementos multiculturales y los procesos interculturales en construcción y aplicación, a lo largo del calendario escolar y de sus diversos acontecimientos, y a través de las opiniones y manifestaciones brindados en el contexto escolar.

La Institución Educativa Nacional José María Arguedas se encuentra ubicada en el Jr. Sánchez Cerro s/n, El Progreso- Carabayllo. Fue fundada el 24 de Julio de 1977, cuenta hasta la actualidad con 2029 alumnos entre hombres y mujeres. (Turno mañana y tarde) y los profesores suman en total 97.

El distrito de Carabayllo se ubica al norte de Lima Metropolitana, su superficie es de 346.88 km², con una altitud de 238 msnm. Hasta el año 2005 contaba con 188,764 habitantes. Es considerado como uno de los distritos más pobres de Lima. Según el Censo del año 2005¹, de un total de 49,250 viviendas, sólo 21,920 cuentan con Servicio de Desagüe y 35,108 con alumbrado público. Es importante mencionar también que un 21.6% de la población entre 13 y 17 años

¹ Ver: www.inei.gob.pe

no asiste a la escuela y sólo un 44.7% de la población femenina de 15 a más años cuenta con secundaria completa.

Partiendo de la Universidad San Marcos, se toma la combi que va por toda la avenida Universitaria hasta el Kilómetro 22 de la Av. Túpac Amaru, camino a Canta. El colegio se encuentra a la altura del kilómetro 21 de la Av. Túpac Amaru, en el Asentamiento Humano “El Progreso”, en el distrito de Carabayllo. El viaje dura aproximadamente una hora y quince minutos. En el recorrido por la Av. Universitaria, la combi cruza las avenidas Colonial, Argentina, Angélica Gamarra, San Germán, la Panamericana Norte, México, Belaúnde y El Retablo entre otras, pasando por el paradero El Pinar (en la misma Av. Universitaria). A la altura de ese paradero, la combi dobla hacia la derecha hasta llegar a la Túpac Amaru, interceptándola en el Kilómetro 18. Luego sube 3 kilómetros. Uno se baja a la altura de la Comisaría “El Progreso” en el kilómetro 21, cruza la pista, camina dos cuadras y llega al colegio.

El paisaje que se observa pasando el Río Rímac y el distrito de Los Olivos, muestra que las casas son de construcción reciente, al igual que las áreas verdes. Lo cual contrasta con el paisaje encontrado al llegar a la Av. Túpac Amaru, pues el ambiente cambia paulatinamente. Se percibe la ruralidad de lo urbano y las casas que se encuentran en el camino van siendo de condición más precaria. Ya no hay tantas áreas verdes, excepto por un Parque Zonal, y los basurales en medio de las pistas comienzan a aparecer. Es en este contexto geográfico donde se ubica esta investigación antropológica.

El análisis cultural del Currículo Alternativo es un trabajo pionero en la construcción de una propuesta etnográfica para la comprensión de la dimensión cultural de un proyecto educativo, en el seno de un colegio nacional. Es la oportunidad de saber de qué manera la educación pública se abre o no a la diversidad cultural y a las políticas educativas creativas que emergen desde los actores locales.

Es el reconocimiento de una “identidad histórica”, la opción que utiliza la Institución Educativa como eje transversal² para la superación escolar y el mejoramiento de la calidad educativa. Por ello, en el capítulo 1 se definirá la identidad cultural para poder analizar la propuesta del colegio. Esta investigación considera la identidad cultural su variable central; pues rescata, como dice Galino y Escribano: "un sentimiento de pertenencia que vincula el individuo a un patrimonio sociocultural concreto" (1990:12).

El Currículo de la Institución Educativa Nacional José María Arguedas es innovador, repensando la Educación nacional y local y cuestionando los actuales parámetros educativos. Luis López dice al respecto: "repensar la educación, dotarla de mayor tolerancia frente a la pluralidad cultural, (...) (es) aprovecharla como recurso pedagógico que potenciará el desarrollo escolar y social de todos los educandos" (2002:28)

Desde la perspectiva etnográfica, se han realizado trabajos que sirven como antecedentes. En el plano internacional, la etnografía realizada por John Ogbu³ muestra, de qué manera el intercambio cultural en la escuela, en un contexto multiétnico de un barrio afro de los Estados Unidos, produce una relación de discriminación cultural que se manifiesta con un alto porcentaje de alumnos desaprobados. En el plano nacional, María Staeheli⁴ rescata la importancia del colegio como espacio de análisis cultural. Mediante el trabajo de campo, ella reconoce “escenarios de adolescentes” y “escenarios centrales: las aulas”, que explican la problemática estudiantil. Estas etnografías son valiosas como metodología de investigación, porque permiten reconocer e identificar ciertos elementos que no son percibidos a primera vista en el trabajo de campo o en el gabinete.

² Según el Currículo Alternativo 2003-2007 de la I. E. José María Arguedas: “Se denomina eje porque articula los elementos del Currículo. Nos señala aquello que debe tener prioridad y nos va a servir para orientar el trabajo de construcción curricular” (p. 42)

³ Velazco y Díaz: 1999

⁴ León y Staeheli: 2001

Desde la perspectiva del uso del enfoque cultural en los currículos escolares, podemos ver lo siguiente: en el plano internacional, la UNESCO⁵ aplica la enseñanza intercultural en España como estrategia que contribuye a estimar y a valorar la riqueza de la diversidad cultural como patrimonio de toda la Humanidad. En el plano nacional, PRATEC (2004), con el apoyo de instituciones de carácter educativo como SUMA YAPU en Puno y ARRA/Choba-Choba en San Martín, muestran la dinámica de capacitación cultural que se realiza con los profesores de la escuela. El objetivo de esta capacitación es el fortalecimiento de las identidades locales. Cabe resaltar que los procesos de articulación cultural se dan, no sólo en la estructura curricular, sino también en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, es importante mencionar que a comparación de estos planes curriculares impulsados desde Organismos Gubernamentales, desde “arriba”; el Currículo Alternativo es un esfuerzo impulsado desde los propios maestros como actores sociales.

El presente estudio busca responder a estas tres grandes interrogantes: ¿En qué medida el contextualizar el Currículo Alternativo ha sido el resultado del desarrollo de las capacidades de los docentes?, ¿Qué tipo de construcción identitaria, cultural y local se viene generando por medio de la aplicación del Currículo Alternativo? y ¿De qué manera la utilización del Currículo Alternativo genera espacios de socialización, de encuentro y de diálogo entre los profesores del José María Arguedas y el conjunto de su Comunidad Educativa?

⁵Galino y Escribano:1990:41

Capítulo 1:

Marco de discusión teórica

Esta parte del trabajo tiene como propósito mostrar, cómo es que en contextos donde la pobreza material se encuentra presente, existen personas (como los docentes) que tienen la capacidad de luchar contra ella. Se definirá pobreza, pues es necesario establecer su relación con la construcción del Currículo Alternativo. La “identidad cultural” que surge de este Currículo Alternativo, es el resultado de un balance teórico realizado para esta investigación. Esta identidad cultural se encuentra muy relacionada con el surgimiento de un nuevo tipo de relación pedagógica. En ese sentido, esta parte del trabajo también definirá lo que se entiende por “pedagogía intercultural”, haciendo un balance complementario con aportes brindados por autores como Paulo Freire o Madeleine Zúñiga.

1. Contextos sociales, pobreza y educación

Podría decirse que en contextos urbanos - marginales, como en los que está situado el colegio, se produce un efecto de arrastre “hacia abajo” pues existen ciertos fenómenos (como la delincuencia, el pandillaje, la drogadicción y las violaciones) que hacen que ese sistema de espiral vaya de mal en peor. Bourdieu (1999) dice al respecto:

“...las presiones que, en el nivel de la clase, el establecimiento escolar o la urbanización, ejercen los más indigentes o más alejados de las exigencias constitutivas de la existencia “normal”, producen un efecto de arrastre hacia abajo y por lo tanto de nivelación, y no dejan otra salida que la huida (las más veces prohibida, por la falta de recursos) hacia otros lugares.” (Ibíd.: 124).

En relación a ello, se define pobreza como la carencia material y espiritual⁶ en el cual se encuentra un individuo o un colectivo, además de las presiones sociales, económicas y políticas, que sirven para acentuarla.

En los contextos urbano marginales, la pobreza se hace más evidente a través de las carencias de tipo material. La mejor lucha contra ella, no viene sólo por la construcción de grandes comedores populares y mayores hospitales móviles, *viene desde la Educación*. Es decir desde la capacidad que tienen las personas de hacer de ellos mismos, sujetos concientes de deberes y derechos dentro de la sociedad, afirmando su rol como sujetos activos del cambio social.

En este tipo de contextos, existen espacios en los cuales la interacción social es convertida en el eje transversal, permitiendo el desenvolvimiento adecuado de las personas. Debemos ver a la pobreza dentro de esa estructura espacial. Con respecto a ello, Bourdieu (1999) dice

“... la estructura del espacio se manifiesta, en los contextos más diversos, en la forma de oposiciones espaciales, en las que el espacio habitado (o apropiado) funciona como una especie de simbolización espontánea del espacio social. En una sociedad jerárquica, no hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales, de un modo (más o menos) deformado y sobre todo enmascarado por el efecto de naturalización que entraña la inscripción duradera de las realidades sociales en el mundo actual.” (1999:120).

Es en estos espacios conflictuales, donde muchas veces surgen estrategias plasmadas en mecanismos de participación ciudadana. Mediante ellos, se puede efectuar una serie de respuestas contra la pobreza. Esto sería un primer paso para que se establezcan espacios de diálogo y participación donde se realice un intercambio democrático de opiniones y malestares. A ello, debemos agregar que el ejercicio de la ciudadanía no sólo debe respetar las diferencias culturales,

⁶ Para Gustavo Gutiérrez(2005) la pobreza: “significa, en última instancia, muerte. Carencia de alimento y de techo, imposibilidad de atender debidamente a necesidades de salud y educación, explotación del trabajo, desempleo permanente, falta de respeto a la dignidad humana e injustas limitaciones a la libertad personal en los campos de la expresión, lo político y lo religioso, sufrimiento diario (...) ser pobre es un modo de vivir, de pensar, de amar, de orar, de creer y esperar, de pasar el tiempo libre, de luchar por su vida” (p.17)

también debe hacer de ella un instrumento para la formación de una ciudadanía diferenciada pero unitaria. Una verdadera ciudadanía surge en contextos locales. Será efectiva, siempre y cuando exista una interrelación entre los derechos económicos y culturales.

En relación a ello, el trabajo de investigación que se presenta a continuación, analiza la apuesta que los docentes hacen por el desarrollo del autoestima de los educandos pues se cree que el compromiso de, por los menos, una parte significativa de los profesores, contribuirá a su desarrollo. Aquí el *habitus*, como dice Bourdieu, juega un rol vital:

“El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles – estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (1988:54).

2. La identidad proyecto en las Comunidades Educativas

A pesar de las buenas intenciones del Ministerio de Educación, la corrupción estará presente. Esta situación muchas veces contribuye a que la educación en los colegios estatales se encuentre en declive. Sin embargo, existen profesores que reaccionan frente a ello. Este contexto sirve de estímulo para la recreación simbólica de comunidades educativas dentro de la escuela, que tienen como punto de referencia una *identidad proyecto*, que a su vez tiene como fin innovar el currículo de la institución como referente de la acción educativa dentro y fuera del aula. La aplicación del currículo alternativo propone una nueva práctica no sólo en el aula, sino también en los festivales escolares y en las actividades extracurriculares. Se crea y se busca fortalecer una identidad cultural en la medida que los protagonistas toman conciencia del estado crítico en el que se encuentran. A la vez se busca reconocer ciertos rasgos singulares y específicos dentro del contexto educativo para revalorarlos, resignificarlos y reinterpretarlos. Esto sirve

como instrumento orientador y distintivo en la propuesta de construir una *identidad proyecto*.

Una vez que el grupo líder minoritario identifica sus rasgos distintivos, busca legitimarlos y proyectarlos mediante los canales disponibles⁷. En ese sentido, se proyecta una identidad primaria con el propósito de crear un modelo de conducta que permita una adecuada orientación e intencionalidad. Esto sirve para aplicar un análisis de los nuevos espacios creados por los docentes en el colegio. El enfoque de *identidad proyecto* está ligado a una nueva propuesta de nación. Esto sigue la idea de nación que sugiere Castells: “definiré las naciones (...), como comunas culturales construidas en las mentes de los pueblos y la memoria colectiva por el hecho de compartir la historia y los proyectos políticos.” (Ibíd.:73)

La legitimidad y coherencia de esta identidad proyecto será viable en la medida que sus protagonistas tomen en consideración que se está viviendo en una sociedad de la información, adversa y a la vez complementaria, según la posición que se adopte. De esta manera, los protagonistas se encuentran en la capacidad de construir instituciones que se sitúen a la vanguardia, conservando su singularidad y proyectando sus identidades hacia un horizonte posible.

3. La capacidad de agencia de los profesores

Cuando los protagonistas, en este caso, los profesores, poseen un adecuado capital simbólico (cultural), pueden establecer conductas dinámicas que tengan como propósito la lucha contra la pobreza. Es hacer lo que Sen (2000) denomina *agencia*⁸. Esto tiene como característica el fomento de una adecuada participación a nivel local pues, “apela a las identidades sociales primarias y desenvuelve la vocación de intervención de los actores” (Verdesoto:1998:1). La

⁷ En el año 2003 la I.E. José María Arguedas oficializó su Currículo ante el Ministerio de Educación. Según Max Weber (1964), estaríamos frente a un tipo de *dominación burocrática*. Este tipo de dominación encuentra legitimidad en su carácter legal y en el gran aparato burocrático que lo sostiene.

⁸ Característica que tiene todo ser humano para forjar su destino. Suele darse en un contexto de luchas de intereses, donde a la vez, los actores sociales tienen objetivos claros y comunes

participación debe contener en su interior formas representativas que le permitan combinar decisiones políticas y de desarrollo. Esto permitirá el ejercicio de una ciudadanía inclusiva, ya no fragmentada, donde los deberes y derechos estén al alcance de todos los ciudadanos. Junto con la ciudadanía, la participación “es la mejor forma de potenciar el desarrollo social en un contexto de limitación de recursos (Ibíd.:6).

Es por ello, que la “creatividad social” es un activo muy importante que se potencia con la participación. La limitación de recursos financieros es un obstáculo que muchas veces impide efectuar las políticas educativas de la manera en que se espera. Sin embargo, se tiene que buscar alternativas dentro de un marco de estrategias capaces de encontrar soluciones. El trabajo autogenerado, la buena voluntad y una apertura hacia “el otro”⁹ son salidas viables. La participación establece procesos dialógicos que permiten recoger conocimientos que muchas veces pueden ser muy útiles y que no se tienen en cuenta en los programas “oficiales”, “el proceso de participación es la puerta de entrada de una nueva “eficacia” de la inversión social” (Ibíd.:7). Dentro del proceso participativo, los actores inmersos en él, adquieren forma ciudadana y, como consecuencia, se convierten en sujetos de derechos.

A ello, podemos agregar que los migrantes reproducen en contextos urbanos, ciertas conductas que les permite solucionar algunos problemas dentro de la escuela. Tanto en las salidas extracurriculares, la construcción de aulas, como en la limpieza de ciertos ambientes dentro del colegio, la Comunidad Educativa (Padres de familia, profesores, administrativos y alumnos) mediante el trabajo colectivo y de apoyo, soluciona los problemas que se les presenta. Golte y Adams manifiestan al respecto: “...los migrantes rurales han asumido la ciudad como suya, y los problemas de su hábitat nuevo los quisieran encarar con la

⁹ “Al conocerte hemos aprendido a no sentir prejuicios frente a toda la gente de tu color. La gente de tu color es identificada con la imagen de los dominantes de este país” . Manifestación de un profesor del colegio hacia mi persona.

misma decisión con la cual asumieron el reto de sobrevivir, como individuos, como familias y como grupos provenientes de pueblos diversos” (1986:89).

Por otra parte, esta investigación está abocada principalmente a reconocer y analizar la construcción de una “identidad cultural”, resultado de la innovación curricular. En relación a ello, en la siguiente parte se desea hacer un balance conceptual de los términos “identidad” y “cultura” con el objetivo de relacionar ambos conceptos y definir la “identidad cultural” para este estudio. A continuación, comenzaremos con el término “identidad”

4. Hacia un balance conceptual de la “identidad cultural”

Para Aníbal Quijano la identidad “es una categoría relacional, intersubjetiva e histórica (...) No es una propiedad o un atributo de entidades aisladas; ni algo dado, preexistente a su propia historia.” (1992:4). Coincido con este autor en señalar que la identidad no puede entenderse simplemente como algo dado, algo del momento. Se debe entender la identidad, tanto individual como colectiva, como el resultado de ciertas relaciones situadas en contextos históricos y que son consecuencia de un cúmulo de relaciones intersubjetivas. Sin embargo esa categorización relacional no puede limitarse a ser el resultado de esas relaciones. Cuando lo que se quiere es “proyectar una identidad”, es necesario tomar conciencia de que ese “proyecto” dependerá del tipo de acciones que se tomen en el presente. Las identidades no son estáticas, pues tienen una continuidad en el tiempo y en el espacio. Su vigencia y legitimidad se re-crearán en relación a las diversas situaciones con las cuales se enfrenten.

Siguiendo a Maalouf, se debe tener en consideración el rasgo dinámico y regenerador de la identidad. Se va construyendo en la combinación de múltiples factores. “La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia.” (1999: 35). El enfoque de Maalouf habla de la yuxtaposición de una identidad vertical, transmitida por las instituciones-como la familia, la escuela y la religión-, que

busca crear vínculos; y de una identidad horizontal generacional, transmitida por el contexto-mediante los medios de comunicación y los espacios urbanos, entre otros-, y que la identidad es el resultado de ambas. Él le pone mayor énfasis a la identidad generacional, que es la que nutre al individuo de las riquezas del contexto de la época. Sin embargo, en las sociedades con fuertes problemas identitarios, los individuos hacen mayor referencia a la identidad transmitida verticalmente porque está compuesta por instituciones elementales a las que la persona siempre podrá recurrir. En ese sentido, podemos entender a la identidad como un todo complejo compuesto de múltiples mecanismos verticales y horizontales que reaccionan y se activan frente a situaciones de conflictos creados en diferentes situaciones. Son los rasgos transmitidos verticalmente los que salen a relucir y de los cuales se hace gala según la riqueza característica que se pueda adquirir. Los rasgos identitarios son proyectados como resultado de un estímulo exterior que obliga a actuar como mecanismo legitimador o mecanismo defensivo de la misma identidad. “La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera.” (Ibíd.:38). Sin embargo, la identidad (y su re-construcción) no sólo está constituida por esos elementos verticales y horizontales. El establecimiento de una identidad depende mucho de la re-significación que se le da a tales elementos, y del nuevo accionar que genera. Además de ello, no debemos esquematizar que la configuración de la identidad se realiza de una manera tan dual. En ese sentido, la hibridación de los procesos identitarios nos puede brindar una gran ayuda.

Un tercer enfoque de identidad, es el de la hibridación en los procesos identitarios, tema trabajado por García Canclini, cuyo aporte principal es contribuir a entender los procesos de hibridación como procesos socioculturales que se combinan para generar nuevas estructuras. Las estructuras socioculturales actuales son el resultado de otras estructuras anteriores, que a la vez fueron el resultado de la combinación de otras. En pocas palabras, las identidades son culturas híbridas que nos permiten entender que la identidad es compleja y que no

es el resultado de un solo elemento, ni de dos, sino de la combinación de muchos. Esa complejidad de la identidad hay que tomarla en cuenta al momento de observar cómo las personas van actuando en relación a complejos esquemas socioculturales, creados en situaciones de hibridación y que sirven como nuevos modelos para la conducta humana. Para García Canclini, la hibridación esta compuesta por:

“procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. A su vez, cabe aclarar que las estructuras llamadas discretas fueron resultado de hibridaciones, por lo cual no pueden ser consideradas fuentes puras” (2001:14).¹⁰

Las identidades también se modelan, como sugiere García Canclini (1995), en relación al consumo. En este contexto debemos entender el peso que tienen las industrias culturales¹¹ en la configuración de la identidad. La música, el vestido, el inglés, la computación y las actualizaciones pedagógicas (cursos de especialización llevados por los maestros de la escuela), son elementos, que si bien son bienes que pueden ser vistos como mercancía, configuran la identidad. Sin embargo, debemos reconocer que esas hibridaciones culturales deben constituir procesos socio culturales que brinden sentido.

Para Castells, la identidad es “el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido.” (1998:28). El enfoque de Castells asume la identidad como el proceso de construcción de sentido, poniéndole mayor énfasis a los rasgos denominamos verticales (Ver Maalouf: 1995). La utilidad que se verá de esta afirmación en el estudio a presentar, es legítima en la medida que se muestra que los rasgos verticales de la

¹⁰Augé nos dice lo siguiente: “Al respecto, debemos hablar de mundos y no del mundo, pero también debemos saber que cada uno de esos mundos está en comunicación con los demás, que cada uno posee por lo menos imágenes de los otros, imágenes a veces trucas, deformadas, falseadas, imágenes a veces reelaboradas.” (1998: 123)

¹¹ Se entiende como industrias culturales a toda institución capaz de brindar ciertas pautas de conducta. En este sentido, la escuela es un ámbito que cumple esas características.

identidad, construyen un orden social a partir de un esquema sociocultural que sirve como punto de referencia para la articulación de las conductas de los actores sociales implicados en el proceso. La construcción de sentido, propuesta por Castells, debe ser entendida dentro de lo que él denomina sociedad-red. Se entiende como sociedad red a la sociedad contemporánea, resultado del flujo de la información virtual que trae un mayor nivel de desigualdad en el acceso a conocimientos y oportunidades económicas. Dentro de la sociedad red, y en reacción a ella, surge un tipo de identidad basada en elementos verticales de identidad, tales como la historia local, el patrimonio cultural y las tradiciones transmitidas por ejemplo, por el colegio, la familia o la iglesia. En ese sentido, los grupos subalternos se ven en la necesidad de adherirse a sus respectivas identidades verticales. Como dice ese autor “Para la mayoría de los actores sociales, el sentido se organiza en torno a una identidad primaria (es decir, una identidad que enmarca al resto), que se sostiene por sí misma a lo largo del tiempo y el espacio” (Ibíd.:29). La identidad primaria o vertical sirve como base a la construcción de una *identidad proyecto*. Es una respuesta concreta a los fenómenos dados en la sociedad-red. Tiene como propósito proyectarse hacia el futuro tomando como punto de referencia los materiales culturales que dispone. Por ejemplo, los patrimonios culturales pueden ser tomados como punta de lanza para proyectar una identidad que forje vínculos de sentido que permitan enfrentarse a los problemas del contexto. Esta idea de Castells es la más adecuada para el caso particular de este estudio, pues esta apuesta por una *identidad proyecto*, es el móvil estructural del cual hacen hincapié los profesores para articular el Currículo Alternativo. “Cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social” (Ibíd.:30).

4.1 La noción de cultura

Recordemos la definición de cultura de E. Tylor: “La cultura o civilización es un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el

derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (1871:29). Si bien este concepto es rescatable en la medida que dos componentes que él menciona, el conocimiento y el arte, son manifestaciones específicas y concretas que contribuyen a la formación de una cultura, y es la base de las demás variantes del término “cultura”, es un concepto muy holista. No menciona la relación de sentido e intencionalidad que una cultura pudiera tener. Cuando un grupo humano dinamiza sus patrimonios culturales, los puede utilizar como un instrumento para crear cultura. Mientras más valor social se le de al patrimonio, más nivel de interiorización e identificación tendrá en los sujetos sociales. Es decir, hacer de esas dinámicas, relaciones de sentido. Según Malinowski, la cultura es:

“el conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres (...) estaremos en presencia de un vasto aparato, en parte material, en parte humano y en parte espiritual con el que el hombre es capaz de superar los concretos, específicos problemas que lo enfrentan” (1989:56).

Si bien esta propuesta habla de la capacidad que tienen los colectivos de hacer frente a los diferentes obstáculos que se les pueda presentar, y ve a la cultura como el conjunto integral que contribuye al mantenimiento del orden social, corroborando la vigencia de sus esquemas culturales, es sólo una visión funcional de la cultura. El decir que la cultura sirve “para superar los conflictos”, no manifiesta las otras implicancias que la cultura pudiera tener en momentos donde el conflicto no esté presente. Es importante señalar, que el orden social se mantiene en vigencia dependiendo de las estrategias que se tomen. El manejo de los símbolos que expresan cultura, servirán en gran medida para el establecimiento de ese orden.

Para Benedict, la cultura es: “la configuración del conjunto en oposición al análisis de sus partes, (...) El conjunto determina sus partes; no solamente su relación, sino su naturaleza misma” (1958:71). La cultura, desde su aspecto

integrador, tiene la capacidad de formar relaciones intersubjetivas de carácter intencional. De esa intencionalidad dependerá el mantenimiento, la representatividad y los niveles de identificación que surjan y que sirvan de enlace para la configuración de redes capaces de hacer que los individuos, desde su posición de sujetos sociales, encuentren su posición en el mundo. En ese sentido, si bien la integración de una cultura debe basarse en esos aspectos y en aquellas relaciones intersubjetivas sólidas; las relaciones culturales no se limitan a la búsqueda de la integración. La cultura también se configura en relación a la desintegración de algunos símbolos de los cuales es parte el grupo cultural.

Para Ralph Linton, la cultura es:

“la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta aprendida, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad (...) El término configuración significa que tanto la conducta como sus resultados, que componen una cultura, encuéntrense organizados en un todo que sirve de modelo” (1960:45).

Desde esta perspectiva, los niveles integradores de la cultura se basan en modelos culturales que sirven a los grupos humanos como punto de referencia. En otras palabras, esos modelos son “lo que se espera que uno sea”. Existe la diferencia, entre lo que uno espera ser y lo que uno es. En ese sentido, el nivel de integración podría “calibrarse” positivamente en la medida que la distancia entre lo que uno es y lo que uno espera ser, no sea tan lejana. Buscar el “debe ser” es el modelo cultural que es anhelado por el individuo mediante ciertas pautas de conducta. Es por ello que el estudio de la conducta es importante pues implica observar cómo se desenvuelven los sujetos, como actores sociales, en su afán porque su querer ser no sea tan lejano de su ser. Sin embargo, el estudio de la cultura no puede limitarse a los modelos culturales. No sólo ellos, sino también la interpretación que se pudiera tener de ellos, es importante para un adecuado análisis cultural.

Es en la dinámica conductual de los individuos, donde se puede apreciar un conjunto de significados que están en juego. Es por ello que debemos ser capaces

de reconocer esos significados y sus vehículos, y con ello comprender el sentido que esos significados tienen en los hombres y mujeres. Debe haber una dialéctica entre esos significados interpretados por el investigador, por una lado; y los interpretados por los actores sociales de los cuales se obtiene la información, por otro. En esa dialéctica existe una distancia entre “lo que es” para el sujeto a estudiar y lo que como investigador creo que es. La veracidad del análisis cultural será tal, en la medida que esa distancia no sea tan grande. En ese sentido, el investigador dispone de recursos, básicamente etnográficos, que lo ayudarán para lograr la veracidad de sus resultados. Tal como lo señala Geertz, desde su enfoque interpretativo de los significados:

“esta redefinición consistía en situar el estudio sistemático del significado, de los vehículos de significado y de la comprensión del significado en el mismo centro de la investigación y el análisis: hacer de la antropología, o al menos de la antropología cultural, una disciplina hermenéutica” (1996:117).

Clifford Geertz apuesta por un concepto semiótico de la cultura porque la observa principalmente como una relación entre símbolos. Sin embargo, cabe rescatar que esos símbolos tienen un significado, una dirección y una intencionalidad que constituye la estructuración de la cultura. Este enfoque es el más adecuado para este estudio. Es importante en el sentido que esos símbolos cargados de significaciones, crean la cultura. Es decir que la cultura está constituida por los significados que las relaciones sociales crean en un espacio determinado. Él dice: “considero que la cultura es esa urdiembre, y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (2000:20)

Este sistema semiótico de la cultura pone énfasis en los sistemas de interacción de los vehículos de significados, que son los que constituyen los elementos interpretables. Son los insumos básicos para el análisis cultural en cualquier espacio. Por ello, se deben tomar en consideración los sistemas de símbolos que sirven de modelo para la conducta de los individuos. Para un buen análisis cultural es necesario hacer el estudio de aquellos sistemas que sirven de

modelos pues nos permiten una mejor comprensión de los hechos. Geertz también plantea la siguiente necesidad:

“si no estuviera dirigida por estructuras culturales -por sistemas organizados de símbolos significativos-, la conducta del hombre sería virtualmente ingobernable, sería un puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones, de suerte que su experiencia sería virtualmente amorfa. La cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella” (Ibíd.:52)

Lo importante es el estudio de los modelos culturales como creadores de significado y de sentido pues constituyen en sí los puntos de referencia para los actores sociales. Sirven de canales a través de los cuales creamos, organizamos, recreamos, interpretamos y modelamos nuestra conducta dentro de un orden proyectado y ejercido por los sujetos simultáneamente.

En este Marco de Discusión se han visto diferentes perspectivas de los términos “identidad” y “cultura”. Se toma la idea de identidad de Manuel Castells y la idea de cultura de Clifford Geertz. Sin embargo, es necesario mencionar que este modelo de “identidad cultural” es aplicable sólo en este caso. En ese sentido, la defino como *un proceso de construcción de sentido que tiene como propósito el darle relevancia, difusión y promoción a ciertos símbolos cargados con un fuerte significado.*

La aplicación del Currículo Alternativo es interpretada e interiorizada por cada uno de los maestros en la medida que lo toman como punto de referencia para su labor educativa. En ese sentido, el análisis cultural del Currículo Alternativo será posible en la medida que tornemos comprensible su significado, los nuevos tipos de conductas generadas y el nuevo tipo de identidad; como también, las implicancias que tiene en el surgimiento de un nuevo tipo de relación pedagógica. Es por ello que a continuación se desarrollará un balance complementario donde se definirá la pedagogía intercultural como ese nuevo tipo de relación.

5. *Hacia una pedagogía intercultural*

Madeleine Zúñiga y Juan Ansión (1997) toman a la Interculturalidad como *principio normativo*, mecanismo que tiene dos vertientes complementarias: la individual y la social. La primera vertiente tiene como propósito el diálogo interior, con uno mismo; con el objetivo de tomar conciencia no sólo de la gran diversidad cultural que existe a nuestro alrededor, sino también la diversidad de opiniones, costumbres, cosmologías y maneras de concebir el mundo. Se debe tomar conciencia de ello, no sólo para dar una tolerancia hacia el “otro”, sino también para cambiar de actitud, brindando respeto y un trato que vaya más allá de la diferencia que nos caracteriza¹². En ese sentido, más que recalcar las diferencias hay que poner énfasis en las semejanzas que tenemos las personas. El lado social de la interculturalidad será efectivo en la medida que nuestro enfoque individual dialogue con nuestra realidad social, y no haya mucha diferencia entre lo que pensamos y lo que practicamos. El que los profesores de la I. E. José María Arguedas hayan tenido la capacidad de crear un nuevo Currículo, es el resultado de un autoreconocimiento como personas capaces de dar un nuevo rumbo a sus vidas. Es decir, han encontrado una sintonía entre lo que siente cada uno de ellos, y lo que sienten acerca de la realidad que les rodea.

Por otro lado, Godenzzi (2001), habla de una *pedagogía del encuentro*. En ella, se busca un diálogo tripartito: con uno mismo, con el otro y con el mundo. Se pone el énfasis en el aspecto potencial y transformador de éste. Se busca una intencionalidad del diálogo. En la medida en que este diálogo, sea en la calle, en una reunión o en la escuela, posea la intencionalidad debida, la conversación tendrá la característica de llevarnos a un rumbo concreto. Sin embargo, antes de eso es importante que las partes implicadas estén en disposición de ceder parte de sus intereses, para que ese rumbo sea de beneficio colectivo. Para ello, la buena actitud, una buena disposición y un afán positivo, tanto en las diferencias

¹² Zúñiga y Ansión(1997)

como en las semejanzas, serán los requisitos que posibilitarán una pedagogía capaz de transformar una situación conflictiva. En esto consiste la pedagogía del encuentro. Como nos sugiere Godenzzi (Ibíd.), la conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso que la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad.

La innovación curricular ha generado, en el grupo que la aplica, que la conversación y el diálogo sean las principales armas para la solución de conflictos. Esa cohesión comunicativa permite, entre otras cosas, que la propuesta “no se venga abajo” y más bien genere un nuevo tipo de actitud. Al posibilitarse la construcción de espacios donde la *pedagogía del encuentro* es posible, se darán las condiciones para la creación de nuevos significados intencionales y concretos, frutos del diálogo y la buena disposición. Sin embargo, la situación cultural de alienación ha llenado las relaciones al interior de la Comunidad Educativa de miedos y desconfianzas. Pasar de dicha situación conflictiva a una situación de *pedagogía del encuentro*, requiere de un instrumento de *modelo narrativo*, como el propuesto por Del Campo (2002), para reconocer en qué medida los fenómenos a estudiar cumplen con las condiciones potenciales necesarias para la aplicación de una identidad proyecto que suscite un diálogo intercultural. Dicha interculturalidad debe conllevar a la solución de conflictos derivados muchas veces de las situaciones económicas, históricas o naturales que conflictúan a los grupos sociales. Como señala Del Campo con respecto al modelo narrativo: “Se parte de la necesidad de que las partes vayan modificando sus discursos y narraciones relacionadas con el conflicto de tal modo que les permita superar la posición de partida” (2002:17).

En ese sentido, tanto el *principio normativo*, la *pedagogía del encuentro* y el *modelo narrativo*, son elementos importantes de una pedagogía intercultural;

entendida como la superación de una *Pedagogía de los oprimidos*¹³. Al establecer un nuevo tipo de relación pedagógica, surge una concepción de la educación que tiene como propósito, no sólo aprender, sino sobre todo “aprender y enseñar” simultáneamente. Para ello, como dice Paulo Freire (1969), el diálogo es indispensable.

En el capítulo 2, mostraremos el contexto socio-histórico de la escuela peruana, cuadros estadísticos sobre datos personales de los profesores estudiados, algunos de los pensamientos que convergen dentro de este proceso, sus implicancias en los actores sociales a los cuales se ha estudiado y las relaciones de conflicto que existen dentro de la Institución Educativa. Además de ello, observaremos cómo es que los docentes han tenido la capacidad de establecer medios participativos que los ha llevado a *agenciar* sus potencialidades. Ello ha dado como resultado, la creación del Currículo Alternativo en el año 2003. En el capítulo 3, se mostrará mediante una cronología las actividades que tuvieron que realizar los profesores para lograr su consolidación. Cabe agregar que se presentará, de manera descriptiva, cada una de las partes de la Propuesta de Innovación Curricular: Desde el Eje Transversal denominado *Identidad Histórica*, pasando por su Marco Teórico, hasta llegar a su Articulación en las actividades educativas. En el capítulo 4, se observará cómo es que los profesores entrevistados han ido construyendo su identidad en relación a la aplicación del Currículo Alternativo. Ello ha implicado una resignificación positiva de algunos espacios, el ver “con otros ojos” muchas cosas que antes pasaban desapercibidas. En otras palabras, lo que el Homúnculo de Goethe hizo: “romper su burbuja de cristal” y nacer. O afirmar lo que dice Gustavo Gutiérrez: ir a lo mundano del mundo, pues el verdadero mundo es el mundano¹⁴.

¹³ Paulo Freire manifiesta: “De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica, el reconocimiento crítico de la *razón* de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora, que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (1969:44) (Cursiva del original)

¹⁴ “La *mundanidad* aparece así como exigencia y condición de una auténtica relación del ser humano y la naturaleza, de las personas entre ellas y, finalmente, de éstas con Dios” (Gutiérrez: 2005:144) (Cursiva en original)

Descripción de la metodología de investigación

La metodología diseñada se aplicó de manera primordial a los profesores involucrados directamente en el desarrollo y promoción del Currículo Alternativo. Sin embargo, también se tomó en cuenta a los alumnos del colegio, padres de familia y profesores no involucrados directamente. Se recogieron discursos, percepciones, actitudes y acciones sobre las implicancias culturales del Currículo Alternativo y su impacto en la dinámica de la escuela.

La investigación etnográfica lo hizo posible a través del Trabajo de campo. Esto implica, "cruzar" las diferencias culturales, las fronteras que se suponen existentes entre la sociedad de procedencia del investigador y la sociedad objeto de estudio. La variable central de este trabajo es "identidad cultural". Su análisis cualitativo se realizó mediante: Observación Participante, nueve entrevistas, que incluyen historias de vida, y un Focus Group.

Por otro lado, fue necesario elaborar procesos que permitieron ordenar, sistematizar e interpretar los datos recogidos con el propósito de hacer un trabajo efectivo. En este sentido, los conceptos trabajados por Velazco y Díaz (1999), son de gran ayuda:

- a) Descripción: Proporcionar una descripción densa que permita reconocer estructuras de significación.
- b) Traducción: Es el investigador el que 'traducirá' a su audiencia cómo es la dinámica escolar en torno a la curricula, haciéndola inteligible.
- c) Explicación: Presentar "condiciones de verdad objetivamente especificables" (1999:59:lbíd), de tal manera que se suministren las bases para una fundamentación de los controles que convaliden las traducciones.
- d) Interpretación: Identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados, construir la estructura simbólica

subyacente. La recompensa está en el procedimiento mismo: comprender, tornar inteligible la acción humana.

Estas técnicas antropológicas, tienen por objetivo esclarecer que "los grupos humanos que estudiamos son quienes ensanchan nuestro conocimiento. Son nuestros propios maestros. Para el antropólogo, "el objeto de estudio se convierte en sujeto docente"(Ibíd:72). En síntesis, la metodología de trabajo a utilizar en esta investigación, es de carácter eminentemente cualitativo pues: "entraña un interés directo por la experiencia según se la ´vive´, se la ´siente´ o se la ´sufre´. (...), el propósito de la investigación cualitativa consiste en interpretar la experiencia del modo más parecido posible a como la sienten o la viven los participantes" (Loraine, Hugues y Tight: 2000:93).

6. Las hipótesis del presente trabajo

Según el profesor Tirso Molinari, siguiendo a Max Weber, las hipótesis se van construyendo en el proceso de trabajo mismo. Al respecto, cabe mencionar que las hipótesis de la presente tesis fueron construyéndose y reafirmando conforme se realizaba el trabajo de campo, se trabajaba la información recogida, y se iban redactando los diferentes borradores. Es así que se han podido identificar las siguientes hipótesis:

- La capacidad de agencia de los docentes ha permitido la construcción de una Propuesta de Innovación Curricular territorializada que re-significa la labor educativa.
- A partir de esta nueva Propuesta Pedagógica, se viene construyendo una identidad capaz de brindar un sentido cultural nuevo y, con ello, la forja de actores sociales reflexivos.
- El surgimiento de espacios interculturales, como espacio de diálogo, de respeto y de tolerancia, permite que se establezcan relaciones de equidad entre los diferentes actores de la Comunidad Educativa. Con ello, podemos apreciar que es posible construir una identidad desde y para la Interculturalidad.

Capítulo 2:

Contexto Sociohistórico, Los Profesores Estudiados y Su Capacidad De Agencia

2.1 Contexto socio-histórico

Dentro de los proyectos nacionales en educación establecidos durante el siglo XX, es importante mencionar tres: El Proyecto de “acriollamiento forzado”, realizado por el Partido Civilista a inicios del siglo pasado; el de “acriollamiento amable”, realizado por el Gobierno de Bustamante y Rivero (1945-1948) y el liderado por Juan Velasco Alvarado con su política de reconocimiento a la diversidad cultural, expresado en el bilingüismo como estrategia educativa.

Estas iniciativas tuvieron como propósito “integrar” a toda la población peruana. La estrategia del Partido Civilista, como dice S. López (2000): “partía del desconocimiento del otro, de su cultura, de su lengua y de su raza, y sólo podía reconocerlo cuando el otro- la población indígena, se hubiera negado a sí misma porque se “parecía” gracias a la castellanización, a los que tenían el poder y dirigían la educación” (p. 169). Tal como se observa, esta “integración” quería decir más bien “homogenización” cultural.

Por otro lado, el “acriollamiento amable”, “utilizaba el bilingüismo sólo como método pedagógico en aquellas zonas rurales en donde predominaban las lenguas vernáculas y fue impulsada por un equipo educativo de orientación indigenista” (Ibíd.: 170). Si bien esta estrategia educativa “integraba” de una manera distinta a la estrategia aplicada por el Partido Civilista, no se pensó que muchos indígenas no querían ser educados en sus lenguas vernáculas por considerarlas inferiores o insuficientes para su reconocimiento dentro de la sociedad nacional.

Por último, la “política de reconocimiento” que propició el General Juan Velasco Alvarado, mediante la Ley 21156 en el año 1972¹⁵, planteaba que así los quechuahablantes podrían adherirse de una mejor manera a la política educativa planteada desde el Estado. El Plan de Educación Bilingüe creyó tener la solución a la “integración” de todos los peruanos. Sin embargo, tampoco tuvo los resultados esperados. A pesar de ello, fue un intento serio del Estado por preocuparse por la educación. Por otro lado, a partir del año 1968 la educación comenzó a perder prioridad dentro del Presupuesto Nacional.¹⁶

Los profesores estudiados

Es dentro de un contexto donde se da poco valor a las lenguas originarias como también la constante reducción de Presupuesto en el sector educación, donde se ubicarán a los profesores que han sido objeto de la presente investigación¹⁷. Como se dijo en la parte de la metodología, el presente estudio abarcó al grupo de profesores que se encuentran involucrados plenamente con la ejecución del Currículo Alternativo. A continuación presento una serie de cuadros que brindan luces sobre algunos datos estadísticos de los maestros entrevistados. Ello será útil para su ubicación dentro de la coyuntura educativa:

Fecha de nacimiento de los 7 maestros

Prof. Ana Vergara	1967 (39 años)
Prof. María Moya	1974 (32 años)
Prof. María Elena Ugáz	1965 (40 años)
Prof. Carmela Periche	1958 (47 años)
Prof. Dante Díaz	1967 (38 años)
Prof. Ana de la Haza	1960 (46 años)
Prof. César Bravo	1958 (48 años)

El menor de los profesores tiene 32 años y el mayor 48. Es decir 16 años de diferencia. Esa distancia marca una generación de diferencia. Tomando como fecha de referencia la política de reconocimiento del bilingüismo del Gobierno

¹⁵ La cual establecía que a partir de 1976 la enseñanza del quechua era obligatoria en todos los niveles de educación de la República

¹⁶ Ver S. López (2000)

¹⁷ Los nombres de los profesores han sido cambiados.

militar de Velasco (1972), seis de siete maestros la experimentaron de una manera directa mientras realizaron sus estudios escolares en Lima o en provincia. Recordemos que esa política se dio para todo el país.

Lugar de nacimiento de ambos padres de los 7 maestros:

Profesor Ana Vergara	Padre - Arequipa / Madre – Arequipa
Profesor María Moya	Padre – Ancash / Madre – Ancash
Profesor María Elena Ugáz	Padre – Tarma / Madre – Lima
Profesor Carmela Periche	Padre – Ancash / Madre – Ancash
Profesor Dante Díaz	Padre – Ancash / Madre – Huánuco
Profesor Ana de la Haza	Padre - Huánuco / Madre – Apurímac
Profesor César Bravo	Padre – Junín / Madre – Junín

Se observa que todos los padres han nacido en provincia, en mayor proporción (3 de 7) en Ancash. Por otro lado, sólo una madre ha nacido en Lima y dos de siete en Ancash. Es importante mencionar también que seis de siete parejas han nacido en provincia, cuatro de ellas en un mismo departamento. Se puede inferir que existe una fuerte carga cultural andina por el lugar de origen de los padres de los maestros estudiados, en especial cuando ambos padres provienen de un mismo lugar.

Lugar y periodo de estudios superiores de los maestros entrevistados:

Profesor	Centro de Estudios Superiores	Periodo
Ana Vergara	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	1984-1992 (9 años)
María Moya	Universidad Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”	1994-1998 (5 años)
María Elena Ugáz	Pedagógico Nacional de Monterrico	1982-1986 (5 años)
Carmela Periche	Universidad Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”	1975-1977 / 1980-1983 (7 años)
Dante Díaz	Universidad Emilio Valdizán de Huánuco	1986-1990 (5 años)
Ana de la Haza	Universidad Marcelino Champagnat de Miraflores	1984-1990 (7 años)
César Bravo	Universidad Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”	1981- 1987 (7 años)

Se observa que cinco de siete han estudiado en universidades públicas, uno de siete en un pedagógico público y uno en una universidad particular. También se observa que, seis de siete, son Casas de Estudios ubicadas en Lima. Por otro lado, los periodos de estudios oscilan entre 1975 y 1998 (25 años de diferencia), aproximadamente 2 generaciones. Una generación más que la fecha de nacimiento de los maestros. El periodo de estudios por cada maestro oscila entre cinco y nueve años. Se observa que tres de siete terminaron sus estudios en cinco años, otros tres maestros terminaron en siete, y uno terminó de estudiar en nueve años.

Ocupación de sus padres al momento en que los profesores realizaban sus estudios superiores:

Profesor Ana Vergara	Padre - Herrero / Madre – Puesto en el mercado
Profesor María Moya	Padre – Independiente / Madre – Ama de Casa
Profesor María Elena Ugáz	Padre – Docente / Madre – No estaba en el país
Profesor Carmela Periche	Padre – Fallecido / Madre – Agricultura
Profesor Dante Díaz	Padre – Obrero / Madre – Ama de Casa
Profesor Ana de la Haza	Padre – Obrero / Madre – Bodega en Casa
Profesor César Bravo	Padre – Agricultor / Madre – Agricultora

Es importante mencionar que sólo uno de los padres de los maestros entrevistados tuvo una profesión. Sin contar al fallecido, existen dos obreros, un agricultor, un trabajador independiente y un herrero. Por el lado de las madres, dos de ellas estaban dedicadas a la agricultura, tres eran amas de casa (contando a la que tenía su bodega), una no estaba en el país y la otra tenía un puesto en el mercado. Se nota la distinción por género que existe en la distribución laboral de los padres y de las madres. Se puede decir que hasta en la pareja que eran agricultores, los roles de género dentro de esa labor, se encuentran marcados. Si se compara la ocupación de los padres con la de los profesores entrevistados, existe una marcada diferencia de una generación (padres y madres) a otra (profesores). Siendo esta última (hasta en el caso del padre docente), la primera generación de profesionales en cada una de las familias.

Estado Civil de los profesores, año que entraron a trabajar al colegio, tiempo de servicio y actividad a la que se dedican a parte de su labor pedagógica:

Nombre	Estado civil	Año de ingreso	Tiempo de servicio	Actividad complementaria
Prof. Ana Vergara	Soltera	1993	13 años	Actividad Sindical
Prof. María Moya	Soltera	1999	7 años	Actividad Pastoral Educativa
Prof. María Elena Ugáz	Casada	1991	15 años	Actividad Sindical
Prof. Carmela Periche	Soltera	1984	22 años	Actividad Sindical
Prof. Dante Díaz	Casado	1998	8 años	Dicta Clases en colegio no – escolarizado
Prof. Ana de la Haza	Casada	1991	15 años	Actividad Pastoral Educativa
Prof. César Bravo	Casado	1987	19 años	Enseñanza de danzas Folklóricas

Tres de cinco profesoras son solteras. El año de permanencia dentro del colegio oscila entre siete y veintidós años; quince años de diferencia, es decir un año menos que con la oscilación de años en el cuadro de fecha de nacimiento de los profesores. Un dato importante de mencionar es la actividad complementaria a la labor pedagógica que se realiza en el colegio. Muy aparte del profesor que enseña en un colegio no escolarizado y el profesor que enseña danzas folklóricas, tres profesoras se dedican a las actividades sindicales y dos a las pastorales educativas. Estas dos últimas actividades tienen connotaciones muy importantes en el desarrollo de la dinámica educativa dentro de la Institución Educativa.

Una primera aproximación a los profesores entrevistados

Los profesores entrevistados han sido formados dentro de una coyuntura socio histórica en la cual se aplicó, durante sus estudios escolares, políticas de reconocimiento bilingüe por parte del Estado peruano. Sus padres son en mayoría provincianos y sin profesión; pero si les dieron la profesión docente a sus hijos. De ello se puede inferir que sus progenitores tenían en mente que sus hijos no se sintieran excluidos ni marginados dentro de la población nacional. En otras palabras, una manera de “integrarse” fue estudiando educación y enseñando en un colegio de Lima. En ese sentido, los maestros entrevistados son una muestra representativa de lo que son muchos otros maestros dentro de las escuelas públicas de Lima. Tampoco se debe olvidar que cada uno de los maestros entrevistados interpretaron e interiorizaron, a su manera, las políticas educativas

de las cuales formaron parte como alumnos escolares y universitarios. Por otro lado, ellos son el resultado, no sólo de una típica formación magisterial, sino también de influencias ideológicas marxistas y de una corriente de pensamiento progresista de la doctrina social de la Iglesia Católica, sustentada en la *Teología de la Liberación* (1971) del Padre Gustavo Gutiérrez. A continuación, ahondaremos más en ese punto.

2.2 PENSAMIENTO, CONFLICTO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Pensamiento

Esta parte del trabajo no pretende ser un recuento del gran movimiento sindical-magisterial, lo que pretende es contextualizar cuáles son los antecedentes al pensamiento actual de los profesores. En ese sentido, la militancia izquierdista de algunos de ellos hizo que, desde que eran estudiantes, se sintieran identificados con el SUTEP (Sindicato Único de Trabajadores en Educación del Perú) y que apoyaran en las grandes movilizaciones de este gremio en 1978 y 1979.

Se ha logrado identificar dos grandes corrientes de pensamiento: una marxista y otra social cristiana de la Iglesia Católica. Las dos opciones no se encuentran separadas tajantemente, sólo se las esquematiza para poder apreciarlas mejor ya que ambas corrientes se retroalimentan constantemente.

En el esquema del desarrollo histórico de la sociedad, Marx (1981) manifiesta que la lucha de clases desembocaría en la liberación del proletariado y en el desarrollo de una sociedad comunista donde las diferencias de clase ya no existirían. Para ello, el proletariado debe tomar conciencia de su condición. Mediante la lucha por superar su situación conflictiva, debe buscar la tan anhelada igualdad entre las personas. En este sentido, el proletariado debe ser capaz de transformar su medio a través del tipo de relación que establezca con él.

Los profesores manifiestan que sus alumnos deben trabajar para “transformar” su sociedad. Es por ello, que deben prepararse adecuadamente para ser una fuerza productiva en su más amplio sentido. El alumno debe ser capaz de:

Prepararse para transformar eso significa que tiene que estudiar, tiene que ser competitivo en el campo teórico y tiene que comprometerse al lado de su pueblo, y para eso el alumno debe tener una gran autoestima (...) debe sentirse que es capaz (...) de transformar las cosas, tanto en el nivel tecnológico (...) (como) en el campo social. (Profesora Carmela Periche).

Marx (2001) manifiesta que es fuera del proceso de circulación mercantil, donde el dueño del capital acumula riqueza. En ese sentido, podemos hablar de un capital constante y un capital variable, todo ello forma el capital. Pero lo que hace que la riqueza aumente es exigiendo al capital variable, es decir la mano de obra proletaria, el desarrollo de una plusvalía ilimitada. Es por ello que el capitalista puede producir riquezas en grandes cantidades. Si hacemos una comparación con el sistema económico actual, y con la cosmovisión que tienen los maestros de este sistema en general, ya no llamado sólo capitalista sino también neoliberal, estaría pasando lo mismo que predijo Marx en el siglo XIX. Los profesores manifiestan que si es que se solucionara el problema económico de la distribución de la riqueza, que es plasmado en el poco nivel presupuestario que se da a la educación peruana, sería posible hacer que la educación se plasme en relaciones “transformadoras” en su más amplio sentido:

La educación es determinante (...) lo que podría predominar antes que la educación, lógicamente sería el problema económico, porque si a la educación no se le dota de todas las armas posibles o de todas las capacidades de uso para transformar la sociedad, va a ser bien difícil [mejorar en educación]. (Profesor César Bravo)

Los maestros al percibir el sistema económico desde un prisma marxista, se reúnen periódicamente y reconocen que las estructuras económicas de la sociedad, están mal distribuidas. Estudian la concepción materialista del mundo; es así que plantean que existen dos maneras de relacionarse con él: 1) con gente

similar a uno (¿de la misma clase?) y, una vez que ese grupo reconoce su conciencia de clase, 2) es necesario sacarle provecho a la naturaleza.

Cabe aclarar que si bien algunos autores (Ver: Lynch:2006) manifiestan que la mayoría de profesores de colegios como este, se encuentran influenciados por “un pensamiento arcaico” o “maoísmo criollo” que no es capaz de dar una visión verdaderamente crítica del problema educativo, algunas ideas marxistas sirven no sólo como tales, sino también como un “motor ideológico” que es utilizado por los actores sociales para establecer relaciones dinámicas. Sin embargo, no quiero decir que la dinámica pedagógica sólo parta de un “marxismo radical” o dogmático. Lo que digo es que algunas ideas o percepciones “marxistas” son “rescatadas” (o reinterpretadas) por estos docentes durante toda su trayectoria de vida magisterial y sindical.

Por otro lado, en relación a la teología de la liberación, Gustavo Gutiérrez al hablar del proceso dialéctico dice: “el ser humano se construye a sí mismo, alcanza una conciencia real de su propio ser, se libera en la adquisición de una genuina libertad, por medio del trabajo, que transforma el mundo y educa a las personas” (Ibíd.:101-102). Es en este proceso donde el hombre, con Dios de por medio, tiene que actuar mediante su *praxis*, por la liberación del pobre¹⁸.

En el colegio existen maestros que llevan una gran trayectoria de vida junto con la Doctrina Social de la Iglesia Católica. A través de ella buscan la equidad de la justicia, teniendo entre sus objetivos la búsqueda del bien común. Es interesante observar que es desde el trabajo eclesial, que algunos maestros se interesan por mejorar la calidad del trabajo educativo. La acción pastoral permitió la convivencia con toda clase de personas y colectivos, así como la conciencia de lucha a través de la cual hacerle frente a la situación de pobreza siendo críticos desde una opción de fe:

¹⁸ En este caso, entendamos la pobreza como la define Gutiérrez (Ibíd.). Ver: Marco de Discusión Teórica de este trabajo - Capítulo 1.

Mi trabajo de maestro surgió desde el trabajo Eclesial, desde el trabajo Pastoral. He trabajado con distintos niveles; con niños en las catequesis, con adolescentes, con parejas. He atendido a pueblos enteros en los asuntos más pastorales. De allí la necesidad de prepararme más.

(...)

He trabajado 20 años en la Iglesia y todo lo que he hecho es que tomen conciencia de su realidad y sean críticos desde una opción de fe. (Profesora Ana de la Haza)

Si bien existe el prisma marxista de la realidad, la perspectiva religiosa también sirve para hacer frente a las situaciones conflictivas y buscar, a través de ella, la solución adecuada. Esta fuerte identificación con la Iglesia Católica es plasmada en las diversas organizaciones pastorales a las cuales pertenecen algunos maestros. En ellas se realizan actividades de índole religioso-espiritual donde se difunde el trabajo de la Iglesia Católica, y se dan asesorías espirituales a quien lo necesite.

Conflicto

La percepción de los profesores entrevistados es una muestra representativa del grupo que tiene como objetivo sacar adelante la Propuesta Curricular. Esta muestra representativa dentro del colegio encuentra a otros profesores que no están de acuerdo con ella. En algunas ocasiones han habido intentos de boicot del Plan de Trabajo para la Innovación Curricular.

Los profesores con los cuales se tuvo la oportunidad de trabajar, son concientes de sus limitaciones académicas y profesionales. Reconocen que tanto ellos como sus alumnos no tienen hábitos de lectura y, que al no tener esa hábito, no pueden desarrollar sus capacidades cognitivas ni formar un adecuado proceso de comprensión. En ese sentido, al afirmar que el tema de la identidad histórica como eje transversal solucionará todo, no garantiza realmente la viabilidad de la propuesta. Se puede hablar del Currículo Alternativo de “diente para afuera”, sin embargo éste se tiene que legitimar constantemente; por ello es necesario fomentar una cultura de la lectura:

Uno tiene que prepararse más (...) el maestro tiene que estar leyendo constantemente (...) creo que es un poco pesado (en ese sentido) podemos hablar de la propuesta curricular del diente para afuera, pero aplicarlo es mucho más difícil
(Profesora Carmela Periche)

Si bien existe un acuerdo institucional en pos de la ejecución curricular, eso no garantiza que todo el plantel la aplique. Es necesario el compromiso de todos los maestros para que se cumplan los objetivos. Sin embargo, no existe aún una cultura del compromiso lo suficientemente sólida como para que el Currículo Alternativo funcione. Lo que se presenta dentro de la labor educativa, es un significativo nivel de rutinización interiorizado por parte del plantel.

No todos aplican el Currículo Alternativo, sólo un 10% de todo el plantel lo trabaja a conciencia. Lo que sucede es que gran parte de los profesores perciben su labor como algo que simplemente tienen que cumplir, sólo trabajan “sus” horas y nada más. No existe aún en el otro 90% una predisposición capaz de diversificar, dentro de sus sesiones de aprendizaje, los contenidos transversales del Currículo Alternativo.

Otra de las limitaciones que se han reconocido, son las de orden estatal y de los Órganos Intermedios como la UGEL. Ellos no cumplen su labor de asesoría pedagógica en el colegio, lo único que hacen es “trabar” burocráticamente la labor educativa. Los maestros perciben que al no existir un verdadero Plan de Desarrollo Nacional, no existe un real Proyecto Educativo Nacional. La carencia de esos dos grandes proyectos, imposibilitan la viabilidad de la educación peruana en general, y la de la Institución Educativa José María Arguedas en particular.

Al percibir que los Órganos Intermedios no realizan la labor pedagógica para la cual fueron creados, y lo único que hacen es repartir directivas y resoluciones ministeriales; algunos maestros se han acostumbrado a recibir ese tipo de relación en donde lo único que hacen es acatar órdenes, las cuales tienen que cumplir. Esa actitud es reproducida al momento en que establecen la relación

con sus alumnos. Es decir se limitan a repetir y difundir lo que el Ministerio de Educación imparte, sin reflexionar sobre el contenido de la información que reciben, limitándose a repetir lo que les dice el órgano educativo superior:

Los profesores también acá tenemos mucha culpa (...) porque nos abocamos solamente a recibir y cumplir las órdenes que nos dan (...) sin saber a dónde apuntan, cuál es la meta, cuál es el objetivo (...). No tenemos de repente ese sentido de crítica, de observación, de cuestionamiento; no tenemos.
(Profesor César Bravo)

Giovanni Sartori en su libro *Homo Videns. La sociedad teledirigida* (2000) dice que ya no somos personas con capacidad de abstraer pensamientos, y por ende, de emitir juicios debido a que se ha perdido la capacidad de seguir una cultura impresa que sí dotaba de aquellas cualidades. Lo que ahora impera es una cultura de la imagen impuesta por los medios de comunicación televisivos. Ello conllevaría a que no sólo nuestras capacidades cerebrales poco a poco se vean menos estimuladas, sino también a que seamos influenciados por las opiniones construidas desde los centros de comunicación televisivos. Si bien esta perspectiva es un poco catastrófica, pues niega que los televidentes sean capaces de decidir o no cuál programa de televisión ver, es una perspectiva que no debe dejarse de lado. No es sólo el hecho de ver este o aquel programa televisivo, sino también la cantidad de horas diarias que se ve televisión. Esas horas bien podrían utilizarse para alguna otra actividad. A ello podemos agregar que los programas televisivos no fomentan una identidad acorde con la propuesta educativa que impulsa el grupo de profesores estudiados:

Los medios de comunicación (...) están tratando de que nuestro país vaya perdiendo (...) nuestras raíces, que no lo amen porque (...) lo positivo de nuestra historia es que siempre hemos trabajado de una manera colectiva. Ahora no es así, el mismo sistema [que propagan los medios de comunicación televisivos] es individualista (Profesora María Elena Ugáz)

Los promotores¹⁹ manifiestan que los opositores no tienen motivos académicos, sino personales, para enfrentarse a ellos. Este sentido del conflicto es beneficioso para los promotores, pues los profesores que no se encuentran en ninguno de los bandos, al darse cuenta de la sin razón del conflicto, buscan adherirse paulatinamente a los promotores pues se dan cuenta que así, realmente contribuirán al quehacer educativo.

Algunos personajes pertenecientes a las esferas directivas del colegio, también obstaculizan el desarrollo de la propuesta. No existe una adecuada voluntad de participación por parte de estos personajes. Sin embargo, su participación en las reuniones de los promotores, es indispensable. De esto son concientes lo promotores, tal es así, que los convocan constantemente, no tanto por la necesidad que tengan de ellos, sino más bien por la necesidad que tienen de legitimar sus acciones, que sin estos personajes, no sería posible. A ello podemos agregar que existe algunas veces una contradicción entre lo dicho por algunos de estos personajes directivos y lo que practican. Esto referente a que no querían que los alumnos escuchen en el recreo cierto tipo de música, sin embargo se estaba fomentado el desarrollo de una fiesta juvenil dentro del colegio, a un sol la entrada y con la música que este personaje se negaba a poner durante el recreo.

Por otro lado, al fomentarse dentro de la Propuesta de Innovación Curricular los bailes típicos y folklóricos, algunos profesores, aprovechándose de ese “fomento cultural”, lo apoyaban sólo con el propósito de sacarle un provecho económico. No estaban en contra de los lineamientos de la propuesta, pues al fomentar mayor actividades culturales, incrementaban sus ingresos económicos:

¿Cómo debemos ver la cultura, Bruno? ¿Como un bien público o como una mercancía? (...) Algunos la ven como mercancía (...) los alquileres de los trajes eran muchas veces en las tiendas de los mismos profesores. Es decir que a ellos

¹⁹ Los profesores encargados de sacar adelante la Propuesta de Innovación Curricular.

*les convenía que hayan más danzas, para que hayan más alquileres de vestimenta.*²⁰

La violencia física como disciplina dentro del espacio escolar

De las observaciones y conversaciones realizadas, se percibe que la violencia física y las actitudes autoritarias, tienen cierto sesgo de “normalidad”. Algunos profesores siguen creyendo que el constante *Vigilar y Castigar* conllevará a una disciplina que establezca el orden. En una clase a la cual tuve la oportunidad de entrar, observé una imponente actitud autoritaria por parte del profesor, y una aparente actitud de sumisión por parte de los alumnos. Sin embargo, ¿Hasta qué punto las actitudes autoritarias son realmente efectivas? De lo observado se puede decir que no mucho. Estas actitudes también pueden ser vistas como simples ejercicios rituales que tienen validez sólo dentro del aula, fuera de ella, la vida continúa. De más está decir, que la vida en este contexto, es violenta.

Esta “normalidad”²¹ del uso de la violencia física (o tener el poder de usarla) es vista como la solución más rápida frente a los conflictos que pasan diariamente con los estudiantes. Es normal que los auxiliares traten a los alumnos como si estuvieran en una institución militar o disciplinaria. Por otro lado, también es vista como una solución necesaria y efectiva frente a los alumnos, muchos de ellos percibidos como pandilleros. ¿Qué dicen los alumnos frente a esto? Ellos demandan un trato equitativo y democrático a la gran mayoría de los profesores. Dentro del contexto de la Propuesta de Innovación Curricular, los alumnos han tenido más valor para expresar sus inquietudes y exigir un mejor trato. Cabe mencionar que recién desde este año (2006), la Alcaldía Escolar tiene voz y voto dentro de la Asamblea que realizan los profesores para la Comunidad Educativa.

²⁰ Fuente: Diario de Campo. Pormenores de la Clausura escolar en el Colegio Nacional José María Arguedas. 29/12/05

²¹ No se está generalizando. Cuando se habla de esa “normalidad” de la violencia física es que existen algunos profesores que la perciben así.

La participación social como medio para salir de la pobreza

“¡¡Yo quiero contribuir en algo, sí, yo quiero contribuir!!”
Profesora María Moya

Los maestros poseen cierto capital simbólico que es plasmado en la participación social. Es un medio por el cual están en la capacidad de organizar a la Comunidad Educativa, y con ello, generar una acción social efectiva.

Esta acción organizada se ha ido consolidando durante la aplicación de la propuesta, es una herramienta que ha servido de trasfondo para la acción educativa. Ello surge de la necesidad que tienen los maestros de concretizar un tipo de acción que conlleve al reconocimiento de nexos de identificación común, siendo una estrategia de lucha contra la pobreza.

Los maestros son concientes de que es la sociedad la que más influye en los alumnos y que son los medios de comunicación los que van moldeando su mentalidad. Es por ello, que buscan fomentar la participación social, y a la vez generar, una actitud que sea el resultado de una verdadera toma de conciencia, fruto del reconocimiento de la sociedad en que se vive.

Por un lado, está la relación entre profesores y alumnos. Por otro lado, está la relación entre profesores y padres de familia. Esta última se ha ido consolidando a medida que la Propuesta se va aplicando. Un ejemplo de ello, es que en una salida extracurricular, dos padres de familia se ofrecieron voluntariamente en ir a preparar los alimentos para los alumnos. Es bueno mencionar, que la preparación de los mismos se hizo durante toda una noche en el lugar donde los alumnos pernoctaron para la visita a uno de los lugares arqueológicos programados en el Currículo Alternativo.

Dentro del contexto de pobreza, se puede observar el surgimiento de acciones participativas comunes. Cuando la Comunidad Educativa toma una decisión conjunta, se organizan de tal manera que plasman en la práctica los

acuerdos tomados. De una manera organizada buscan que se cumplan los objetivos:

Todos salimos (...) la mayoría coincidimos. Es decir, cuando tomamos un acuerdo, una coincidencia, trabajamos porque esa coincidencia se haga realidad. Eso me parece que es una característica importante y que nos ha permitido desarrollarnos. (Profesora Ana Vergara)

Los profesores rechazan las acciones paternalistas y asistencialistas que existen dentro de la Comunidad. Esta actitud trae como resultado un tipo de acción colectiva que trata de volver activos a los actores sociales pasivos. Por otro lado, en muchos profesores existe el hábito de investigación. Ello conlleva a tener una visión diferente y “desde adentro” de las actitudes de dependencia y subordinación, realizadas por muchas instituciones que creen que dando más alimentos y poniendo más cocinas, solucionarán el problema de la pobreza. No se dice que eso no sea importante, lo que digo es que el tipo de mentalidad que exista la determinará el tipo de actitud que se tenga frente a estos hechos.

El *habitus* reproduce las conductas positivas de los maestros. En ese sentido, existe un potencial de participación que permite desarrollar ciertas pautas organizativas dentro de la escuela. Se ha podido constatar que muchos profesores se han ido amoldando y apropiándose de los lineamientos de la Propuesta. Eso denota un afán integrador, que permite que las acciones participativas sean más efectivas.

La lucha por conseguir mejores condiciones laborales en la educación muchas veces no tiene los resultados previstos. En este sentido, existe la conciencia de las condiciones limitantes de la pobreza. A raíz de ello, se da un tipo específico de acción social cooperativa. Las condiciones precarias de desenvolvimiento sirven de estímulo para esta acción social. Es decir, la participación social en la escuela surge de este contexto adverso. Aquí, se vislumbra la capacidad de reunión, de participación y de organización colectiva, con el propósito de solucionar las necesidades básicas.

2.3 AGENCIA, HABITUS Y ÁMBITOS ESCOLARES

“Tenemos que cambiar, tenemos que cambiar”

Profesora María Elena Ugáz

Antecedentes personales que contribuyen a la capacidad de agencia

Antes de abocarnos a los antecedentes, sería bueno mencionar la relación existente entre la participación ciudadana y la *agencia*. Según lo visto anteriormente, la participación ciudadana característica de la escuela, surge de la necesidad de afrontar los problemas existentes en la estructura de pobreza. En ese sentido, es propicio un afán institucionalizador que es plasmado en la gran capacidad de organización que tienen los promotores. Al respecto, existen tres elementos vinculados: *Participación, habitus y agencia*. En otras palabras: Una participación organizada, mediatizada por el habitus que tienen los maestros, prepara el ámbito para la capacidad de agencia. El desarrollo de esta capacidad es elemental, no sería posible sin este trasfondo participativo.

La capacidad de agencia, como lo dice Amartya Sen (2000), es un mecanismo por el cual los actores sociales están en condiciones de hacer frente, de una manera organizada, a los obstáculos, y a la vez, superarlos. No sólo la participación social condiciona la capacidad de agencia. También existen ciertos antecedentes que son reproducidos por los actores sociales, y que permiten el actual desenvolvimiento pedagógico. Es una especie de herencia cultural obtenida en una situación específica del desarrollo individual, como resultado de la voluntad y la iniciativa característica de la persona.

Se puede observar en los testimonios, que es en los espacios escolares por los cuales pasaron los maestros, donde ellos aprendieron ciertas actitudes organizativas que tienen como propósito la superación colectiva. También se observan rasgos que denotan gran responsabilidad y seriedad al momento de ocupar cargos acorde a la situación. En ese sentido, para uno de los maestros entrevistados, la experiencia de haber sido en su juventud escolar dirigente estudiantil y tesorero del quinto año de secundaria, contribuyó a que, ya como

maestro reprodujera el mismo rasgo conductual en cargos y responsabilidades relacionados con la Propuesta de Innovación Curricular.

No sólo el ámbito escolar es el que contribuyó a la consolidación de las pautas conductuales de los maestros. También es el ámbito universitario el que ha permitido reproducir la responsabilidad a través de acciones perseverantes. Es rescatable mencionar, que el afán de estudio y de investigación, estuvo presente desde aquellas épocas. Sin embargo, es ya desde los primeros años de escuela, que algunos maestros se sintieron discriminados por parte de sus propios compañeros. Cabe mencionar que no todas las personas reaccionan de igual manera frente a aquella situación. Es por eso, que la reacción que tuvo un maestro al respecto, no fue de subordinación. Al contrario, eso le sirvió como estímulo para buscar la superación personal:

En mi comunidad no había escuela, yo tenía que ir a la provincia a estudiar. Cuando llegué me llamaban serranito, "mira ese serranito, mira ese cholito"(...) Yo les decía: "qué de diferencia tienes tú conmigo, serás blanquito, serás coloradito. Serás lo que tu quieras pero yo también soy tan capaz como tú y te lo voy a demostrar". (Profesor César Bravo)

Este testimonio refleja una actitud que en la actualidad es reproducida frente a la manifestaciones de discriminación. Es bueno recordar que Lima es una sociedad en la cual, el consumo es un indicador de identidad²². Y que los medios de comunicación fomentan un tipo de mentalidad consumista. Cuando alguien no sigue esa línea de pensamiento, es víctima de discriminación y de marginación por parte de esa mayoría que cree que tener una tarjeta Ripley o Saga, es símbolo de estatus. Se dice que las necesidades no se crean²³, sino que están latentes, lo que se crea son los deseos. Es por eso, que el sistema de consumo fomenta la satisfacción de deseos impuestos que, a la vez, alimentan la superficialidad. Si uno no sigue esos parámetros, es marginado. De más está decir, que tales lineamientos están cargados de fuertes prejuicios étnicos y raciales.

²² García Canclini (1995)

²³ Esta idea surgió de la discusión con Rocío Ley, compañera y amiga sanmarquina.

El sentido de *La Distinción* para la formación de la comuna escolar

Si bien dice Bourdieu (1988) que la distinción se define en base a los gustos de las personas y que eso refleja sus bases sociales; en el colegio existe un sentido de distinción diferente a los marcos de consumo comercial. En los testimonios se observa que los profesores son concientes que su colegio ya es diferente a otros del distrito de Carabayllo. Es decir, es un colegio que llama la atención gracias a la formulación y aplicación de su Propuesta de Innovación Curricular. Uno de los resultados más visibles de la efectividad educativa de la propuesta, es que existen más alumnos matriculados. Esta distinción, si bien marca pautas diferenciadoras, no lo hace con un afán de exclusión. Todo lo contrario, sirve para establecer políticas educativas inclusivas, no sólo en la escuela, sino también en la Comunidad Local.

El colegio proyecta una imagen de desarrollo y de superación. Es un polo positivo en la Comunidad. Esa percepción comunitaria es posible gracias a la apertura que tienen los maestros que dirigen la propuesta. Esto comprueba la urgente necesidad de que la escuela se vincule de una manera constante con los actores sociales locales. Los maestros perciben al colegio como un espacio donde deben formar líderes capaces de contribuir al cambio social, y a la vez, tengan un sentimiento de compromiso con su Comunidad. Ve en los alumnos sujetos propensos a recepcionar valores de honestidad y responsabilidad: Como dice el profesor César Bravo a sus alumnos:

Ustedes son la esperanza, ustedes son prácticamente quienes mañana más tarde van a dirigir los destinos de esta comunidad que se llama Carabayllo (...). Hoy nos quejamos de la basura, nos quejamos de la delincuencia, espero que de esto no se olviden ustedes cuando alguna vez lleguen a ocupar un cargo. Tómenle bastante dedicación y a seguir adelante muchachos.

De más está decir, que en cada barrio de Carabayllo vive uno o dos alumnos del colegio.

Es importante mencionar, que los testimonios reflejan que la relación entre los maestros y la comunidad, también ha sido un estímulo para el diseño de la propuesta. Los promotores impulsan la propuesta con el objetivo de cambiar las cosas y volverlas más viables. Esta “apertura” a la Comunidad ha permitido observar el descontento y la impotencia que se siente, tanto en la Comunidad, como en la realidad educativa. Ello conllevó a plantear una propuesta con lineamientos que vinculen a la Comunidad con la escuela. Esta propuesta, alternativa a la del Ministerio de Educación, busca más que nada generar un sentimiento de identificación colectiva. En ese sentido, los promotores se sienten en la obligación de promocionar y realizar actividades que vinculen constantemente a toda la Comunidad Educativa. Es por ello, que los profesores hacen todo lo posible para que las actividades extracurriculares salgan como es debido. Se ha podido observar que existe una gran predisposición por dar más de su tiempo, y contribuir así a la eficacia de ciertas actividades:

Carabayllo 6:05 a.m.:

Al llegar el sábado con Helder al colegio, ya se encontraban en sus instalaciones la profesora Ana de la Haza y Romelia Sansoni. Es importante mencionar que la profesora De la Haza no iba a ir a Canta. A pesar de eso, se encontraba presente apoyando los preparativos para la salida de campo.²⁴

Como se observa, cuando uno desea realmente que las cosas salgan bien, no existen obstáculos que no se puedan superar. Es posible contribuir cuando se tiene buena voluntad, vocación de servicio y de ayuda al prójimo.

La conciencia reflexiva como mecanismo que permite desarrollar la capacidad de agencia

Dicen que la mejor manera de que un alcohólico se cure es que éste se reconozca como tal. Sin embargo, el reconocerse como alcohólico es muy difícil.

²⁴ Fuente: Diario de campo. Observación realizada el 10 de Junio del 2006 en los pormenores para salir a Canta. Ello era parte de una actividad extracurricular programada por el colegio. Helder Solarí también es estudiante de Antropología de San Marcos cuyos padres sembraron en los docentes de esta Institución Educativa los conocimientos y el amor por las diferentes riquezas culturales, arqueológicas, naturales e históricas de Lima

Ellos no se consideran así. Esto me recuerda que en la cárcel “todos son inocentes”. Sin embargo, está comprobado que el reconocerse como alguien con vicios, dificultades o defectos, es la base para superar una situación conflictiva. Por otro lado, no quiero comparar a los admirables profesores ni con alcohólicos, ni con drogadictos. Lo que quiero decir es que el ser conciente de ese tipo de situaciones, más aún cuando éstas son contraproducentes, es la clave para la superación. La cuestión no está sólo en reconocer tales cosas. La cuestión es plantear mecanismos de solución a partir de ese reconocimiento.

En ese sentido, los maestros son concientes que es necesario que más colegas suyos se adhieran a los lineamientos de la Propuesta de Innovación Curricular. El implicarse en sus objetivos contribuirá a su consolidación. Según lo observado y conversado, se puede decir que los promotores van por buen camino. El número de profesores que aplican la propuesta va en aumento, y con ello, la difusión de los objetivos centrales. Sin embargo, a pesar que más profesores comienzan a identificarse con ella, no existe aún una capacidad de convocatoria masiva de espacios de discusión. Sin eso, no se da la creación de nuevos significados útiles para la propuesta.

Los profesores, al ser concientes que se encuentran en la periferia urbana, ven necesario fomentar una preparación académica y pedagógica que corresponda a la realidad local, y con ello, sacar adelante a la Comunidad. Se sienten en la necesidad de estar innovando constantemente, y así, alcanzar una educación de calidad. Esto conlleva a que se creen ciertas estrategias culturales. Como Golte y Adams (1986) manifiestan, los migrantes re-crean conductas provenientes de su lugar de origen para poder insertarse en el contexto urbano. El re-crear ciertas pautas conductuales posibilita una *identidad andina* en Lima. (Ver IDEAS: 2005)

La capacidad de agencia, vista desde una identidad andina en Lima, posibilita el desarrollo de mecanismos de lucha comunitarios en situaciones

adversas. Es así, como se han desarrollado algunos distritos del Cono Norte: un grupo invade un arenal, lo considera como suyo y sale adelante. Es interesante observar que los profesores son concientes que Lima está conformada en su mayoría por migrantes e hijos de migrantes. Más aún, ellos se caracterizan como un tipo de migrante que busca un mejor nivel de vida. Como dice un fragmento del guión teatral “Mi nueva tierra” preparado por un docente para el teatro estudiantil:

Introducción: Lima es una población de 8 000 000 de habitantes, de los cuales 88% tienen origen provinciano (...) En nuestro distrito de Carabayllo notamos la presencia del migrante mucho más. Pero no es un provinciano pasivo, conformista con su medio ambiente. Todo lo contrario lo asume como su nuevo hogar. Como tal, tiene que ir buscando mejoras para un mejor porvenir de su familia.

Algunas organizaciones de profesores dentro de la escuela han comenzado a trabajar constantemente. Es curioso ver que son los profesores de Matemáticas los que han comenzado Círculos de Historia, y son los de Ciencias Sociales²⁵, los que se duermen en sus laureles y critican la Propuesta. Pareciera como que estos últimos creen tener la mejor visión de la realidad social. En otras palabras, no muestran asombro a los hechos cotidianos. Por el contrario, los de Matemáticas estudian constantemente la Historia Prehispánica, Colonial y Republicana. Así forman un imaginario con memoria que les da una visión distinta del presente. Dicen que el investigador tiene que ser como un niño, “nunca debe dejar de asombrarse”. Pues bien, los profesores de Matemáticas son como niños pues se asombran de los descubrimientos que hacen cada vez que estudian historia. Ellos llegan a reconocer que el conocimiento es amplio y que siempre se está aprendiendo. No son como los profesores de Ciencias Sociales que se creen los portadores del saber porque son “Doctores” o han estudiado a la sociedad. Ellos han perdido la capacidad de asombrarse.

No debemos confundir medios con fines. Amartya Sen (2000) manifiesta que el dinero es un medio, y no un fin para alcanzar cierto nivel de realización. Sin

²⁵ No todos, pero sí la gran mayoría de ellos

embargo, en la actualidad se da todo lo contrario. Como que el dinero es idolatrado y todo circulara en torno a él. Se cree que trae la felicidad. Es como dice Adam Smith (1992), las personas creen que el dinero trae felicidad. Es por ello, que sacrifican su vida, su tranquilidad, su familia por alcanzar tan gran anhelo. Al final, no lo alcanzan. Terminan endeudados, embargados y sin familia. No se dan cuenta que la felicidad está más cerca de lo que creen.

Cuando se tiene claro cuáles son los medios y cuáles son los fines, la cosa es diferente. Los testimonios muestran que al no poner énfasis en el dinero, se realiza una labor educativa con un gran significado. Eso le da mayor relevancia y mayor valor. No es que el dinero no sea importante, lo que pasa es que no están esperando sentados, como agentes pasivos, a que el Ministerio de Educación les suba los sueldos (aunque sí debería hacerlo). Asumen su rol de maestros, no de simples facilitadores, y elaboran estrategias para mejorar la Política Educativa plasmada en la Propuesta.

En una de las primeras páginas del Cuaderno de Control de la Institución, dice lo siguiente:

Nuestro colegio es una alternativa cultural, social y científica en un mundo donde impera la creatividad y (a la vez) la deshumanización. Por ello, es una obligación y compromiso avanzar, modernizarse y tecnificarse.

Entre la creatividad y la deshumanización, se escoge la creatividad. En otras palabras, no ven el vaso medio vacío, lo ven medio lleno. Existe voluntad de revertir los problemas que acontecen a diario. Cuando existe predisposición, los problemas se solucionan. En este sentido, un grupo de padres de familia también muestra una gran voluntad para contribuir, desde su posición, a la mejora educativa de sus hijos.

Capítulo 3:

El Currículo Alternativo

Generalidades

Tanto la Ley General de Educación del año 2003, como el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (RM N° 0667-2005-ED con fecha 07 de Noviembre 2005), establecen parámetros y lineamientos para que todas las instancias educativas a nivel nacional diversifiquen los Currículos Básicos brindados por el Estado. En este sentido, las Instituciones Educativas, como en el caso del colegio José María Arguedas, están en la capacidad legal de Diseñar Proyectos Curriculares Alternativos de Articulación, con el propósito de obtener equidad en la educación de sus respectivas localidades. En ese sentido, el Colegio José María Arguedas ha llevado a cabo un Proyecto de Programación Curricular Alternativo²⁶, que viene aplicándose desde el año 2003.

La percepción que se tiene del Ministerio de Educación y su relación con la política nacional

La Propuesta Curricular es el resultado de un flujo de experiencias y de sentimientos de los Promotores. La percepción que se tiene del Ministerio de Educación y de su dependencia próxima –La UGEL 04, tiene que ver mucho con ello. Son estas percepciones las que han contribuido en gran medida al diseño, ejecución y evaluación de la propuesta. Hasta se podría decir que es un gran estímulo²⁷.

De los testimonios, se desprende que los maestros son conscientes que se desarrollan dentro de un ambiente magisterial corrupto. Esta corrupción se encuentra en todas las esferas del sector: Desde el Ministerio de Educación, hasta el mismo Centro Educativo. El Ministerio de Educación es visto como un órgano

²⁶ Aprobado por el Ministerio de Educación, Dirección de Educación de Lima y la Unidad de Gestión de Educativa Local N° 4 el 20 de Octubre del 2004. En la Resolución de Aprobación se felicita a la Institución Educativa y se reconoce el trabajo de los docentes involucrados con el proyecto.

²⁷ Esto en sentido inverso pues la percepción que se tiene de tales organismos servirían más bien para desmotivar y volver la educación en la escuela algo monótona y mediocre.

muy alejado de la realidad educativa. Ello se constata con la poca presencia que tiene su organismo representativo local, la UGEL 04, dentro del quehacer educativo. No sólo la poca presencia de estos organismos es notoria. Más aún, la UGEL 04 es vista como contraproducente a la labor educativa por su obstaculizador sistema burocrático.

A principios de año, cuando el gobierno, con propaganda comercial de por medio, decía con bombos y platillos que las clases comenzaban el mismo día en todas las escuelas nacionales del país, el Colegio José María Arguedas tenía once aulas sin techo. La UGEL 04 tuvo la certeza, durante el verano de este año, de quitar los techos de calamina de aquellos once salones.....pero ¿se olvidó de colocarlas antes de comenzar las clases? Frente a esta situación, toda la Comunidad Educativa realizó una movilización hacia las instalaciones de la UGEL 04. Demás está decir que no les hicieron caso. Frente a ello, la Comunidad Educativa optó por hacer una movilización mayor, hacía el Ministerio de Educación. Recién allí, ese organismo tomó la decisión que los alumnos realicen sus clases, dos semanas aproximadamente, en carpas situadas en la cancha de fútbol del colegio. Es por ello, que los maestros ven al Ministerio de Educación como un ente pasivo que sólo actúa cuando se ve en apuros:

El Ministerio ¿sabe cuándo se preocupa?, cuando les llevamos a las masas a la puerta y le exigimos nuestras demandas (...) cuando estamos allí, con presión social, recién se preocupan del Arguedas. (Profesora Ana Vergara)

A ello, podemos agregar que la UGEL 04 tiene actitudes que son percibidas fácilmente como actos de corrupción²⁸, y que contribuyen a la poca efectividad en lo referente a la infraestructura educativa.

²⁸ Tuve la oportunidad de tener en mis manos un documento fotocopiado, aparentemente de la UGEL 04, donde se puede apreciar que por el alquiler de los toldos, para las dos semanas en que los alumnos iban a estudiar en la cancha de fútbol del colegio, se estaba pagando 34 mil soles. Si esto es cierto, los niveles de corrupción en la UGEL de esta zona, son muy altos. Actualmente los techos nuevos, de los once salones, son de calamina metálica.

Por otro lado, en un folleto distribuido por el Ministerio de Educación titulado “La educación básica regular del nivel secundaria”, se muestran unos dibujos en los cuales padres e hijos son encasillados dentro de un oficio manual (carpintero), y que ese oficio será el único medio por el cual podrán ganarse la vida. Frente a eso surge la interrogante: ¿La estructura social vista por medio del Ministerio, estereotipa y limita el desarrollo personal y colectivo de la mayoría de los peruanos?, esa interrogante es respondida con un rotundo “SI” por parte de los profesores de la institución, que no desean ver a sus alumnos encasillados dentro de un oficio que no tenga gran relevancia política, y que no permita hacer un cambio en las relaciones sociales, percibidas como impuestas y dominantes, que imparte el Estado, por medio del Ministerio de Educación.

Por último, los alumnos entrevistados perciben también que el Ministerio de Educación no los toma en cuenta. Esto hace que se sientan marginados, en comparación con otros colegios que se encuentran más cerca de los centros urbanos o en las Avenidas principales de distritos importantes del Cono Norte: como son Los Olivos o Comas. En este sentido, los alumnos encuentran un motivo más para replegarse hacia la Propuesta de Innovación Curricular brindada por el colegio, y a través de ella, revertir las carencias y los maltratos de las personas que trabajan en los organismos educativos locales y centrales.

Hablando de Estado y de políticas

En este contexto, no es difícil relacionar al Ministerio de Educación, y a sus órganos dependientes, con el derrotero político del país. En ese sentido, los maestros perciben a la política actual como algo inviable dado que sus representantes no se encuentran identificados con sus gobernados. Esta falta de identificación puede entenderse por la poca representatividad que los maestros sienten tener en las esferas de poder.

Dentro de las posiciones más ortodoxas del colegio, se percibe que ese Estado, esa clase dominante, tiene como objetivo acentuar las relaciones de

dependencia y de dominación. Los profesores perciben a la estructura social actual, como impuesta desde “arriba”:

Lo que vemos es un espacio, un momento (...) en que sólo vemos cambios de protagonistas para seguir un mismo camino. El camino es ir profundizando más y más la dependencia, el carácter neocolonial de nuestro país. Hemos sido colonia desde la irrupción de España (...). [En conclusión] no definimos como pueblo, nuestro destino, lo definen otros.
(Profesora Ana Vergara)

Al respecto, se puede decir que el Estado, como organismo que controla los recursos económicos, de información y de conocimiento, está en la posibilidad, dentro de sus limitaciones sectoriales, de crear una verdadera política nacional que tome en cuenta a las realidades locales, y no basarse en parámetros individuales de desarrollo, dejando de lado el aporte social y cultural que brinda la comunidad donde se encuentra la escuela.

A modo de cronología

Es dentro de este contexto, donde el Estado no es más que reflejo de incertidumbre, corrupción y falta de visión con la realidad educativa, que los maestros diseñan la Propuesta de Innovación Curricular con el propósito de hacer algo que realmente responda a sus expectativas.

En primer lugar, se mostrará una cronología que da cuenta de los pasos que se siguieron en el diseño del Proyecto de Innovación Curricular. Allí se observa que el accionar de los maestros, las maneras y los métodos son una respuesta a dos puntos: 1) El deseo de sentirse realmente útiles, actores sociales como maestros y forjadores de su destino y 2) Una reacción colectiva, creativa y propia frente al estado en que se encuentra la Educación Básica Regular.

CRONOLOGÍA DEL PROYECTO²⁹

ASPECTO PEDAGÓGICO

MES Y AÑO	ACUERDOS	ACCIONES
Noviembre y Diciembre del 2002	-Jornada Interna de Evaluación del Primer Semestre del 2002	-La subdirección convoca a una reunión donde participan coordinadores y Docentes que están de acuerdo con iniciar el trabajo de planificación
Enero del 2003	-Reuniones de trabajo los días miércoles y viernes de 2 a 5 p.m. a partir del 17 de enero en la oficina de la Subdirección.	-Se le da al proyecto el nombre de: "PROGRAMACIÓN CURRICULAR ALTERNATIVO DE ARTICULACIÓN PARA EL 1ER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA". -Se formulan y definen los objetivos generales y específicos del proyecto. -Se aprueba el eje curricular y los contenidos transversales. -Se definen los objetivos del eje curricular y contenidos transversales.
Febrero del 2003	-Elaboran el formato de Programación Anual y de Corto Alcance.	-La participación de los docentes era en promedio un 70%
Marzo del 2003	-Se informa en la primera asamblea general, el avance de la propuesta pedagógica del proyecto. -Se lleva a cabo reuniones para: - Consolidar los programas anuales y bimestrales, -Diseñar las actividades extracurriculares, - Taller para docentes responsables del mejoramiento y aplicación del proyecto alternativo 2003.	-Se reúnen los lunes, martes y jueves para: Elaborar el Programa Anual por aula. -El grupo "IDEAS ³⁰ realiza un taller los días los días 18, 19 y 21. A partir de allí se plantean propuestas para el proyecto. -Se ejecutó una prueba piloto del proyecto.

Aquí se puede observar toda la dinámica referente a la creación de la Propuesta. También se puede ver cómo es que los profesores diseñan toda una serie de Planes de Trabajo. Diseñan Talleres y articulan este accionar en relación

²⁹ La información de los cuadros proviene del Proyecto de Programación Curricular Alternativo de Articulación. Para el Primer grado de Educación Secundaria 2003. José María Arguedas. Carabayllo

³⁰ Más adelante hablaremos de la importancia de este taller y de esta Agrupación

a la Propuesta de Innovación Curricular. Se observa la planificación detallada y minuciosa que se realiza.

Todo ello comenzó con un grupo pequeño de maestros que cuestionaron su situación. Decidieron pasar del diagnóstico socioeconómico de la escuela a la acción social. Cuatro profesores llegan a la conclusión de que el primer problema era que no sólo los alumnos carecían de autoestima, sino también ellos.

Según uno de los testimonios, la respuesta a la baja autoestima colectiva se encontraba en la Historia. En ella, pudieron observar que muchas personas migrantes tenían la necesidad de ocultar sus rasgos lingüísticos y culturales para insertarse en Lima. Eso tenía un gran costo: la pérdida de la identidad. En ese sentido, también recurrieron a la historia para encontrar las respuestas que necesitaban.

Sobre el objetivo de la Propuesta

El principal objetivo de esta Propuesta de Innovación Curricular es revalorar la identidad personal en función de la identidad colectiva. Esto estaría muy relacionado con el desarrollo de un Plan de Trabajo que vele por el fomento de Actividades extracurriculares relacionadas con la Comunidad Local.

En el transcurso de este desarrollo cronológico, según los testimonios, se observa también un cambio endógeno del maestro: que a partir del conocimiento de la realidad local, puede reflexionar sobre su posición como persona. Ello conlleva a que salgan a flote cierto tipo de actitudes, resultado de las nuevas experiencias que surgen a raíz de la aplicación de la propuesta. Esto no tiene nada de mágico, es el re-descubrirse dentro de un espacio social y, a la vez, encontrar su rol dentro de la estructura.

ASPECTO ADMINISTRATIVO

MES Y AÑO	ACUERDOS	ACCIONES
Enero del 2003	-Se solicita una Resolución Directoral al colegio con la necesidad de formalizar la propuesta -Se elabora una Acta de Compromiso voluntario para trabajar la propuesta.	-Se coordina con la Subdirección actividades relacionadas a la propuesta.
Febrero del 2003	-Se financia el Taller con recursos del Centro Educativo. -Se financia materiales de trabajo para los alumnos.	-El costo de las separatas se financia de la siguiente manera: 53% por los padres de familia, 46% con donación conseguida por un profesor y 1% de déficit.

Se observa cómo es que los maestros establecen un marco de acción logístico, con el cual hacen efectiva la realización de los talleres con sus materiales de trabajo. Las separatas de trabajo son diseñadas en la escuela y son repartidas en todas las secciones de primer año. Dentro de una de las sesiones de aprendizaje, se pudo observar cómo los maestros trabajaron con este material.

Sobre el Marco Teórico de la Propuesta

Ya vista la cronología de la Propuesta de Innovación Curricular, pasemos a ver cuál es su Marco Teórico. Éste se basa en los aportes de tres personajes: José María Arguedas, literato y antropólogo; Leiv Vigotsky, psicólogo; y José Antonio Encinas, pedagogo de la Escuela Nueva.

Uno de los elementos más importantes que el currículo recoge de José María Arguedas, son sus obras literarias. A través de ellas el autor:

Plantea el rescate de la memoria histórica como eje fundamental de nuestra identidad nacional. Y lo más importante es que busca una cultura nacional integradora” (página 8. Currículo Alternativo. 2003. I. E. José María Arguedas).

De Vigotsky, lo más importante de rescatar es que se debe ser consciente del medio social para poder lograr un aprendizaje significativo a partir de la realidad histórica. Esto permitiría:

Desarrollar el papel fundamental del medio social en el proceso pedagógico (página 10. *Ibíd.*).

Por último, lo más importante de José Antonio Encinas, según los promotores, es que para él, el maestro debe ser un líder en su comunidad y un agente importante en el cambio social de su contexto y en el quehacer educativo.

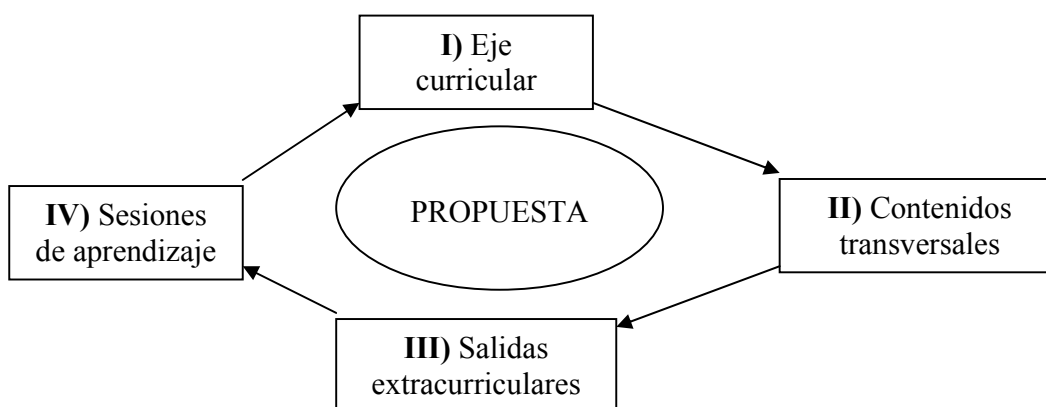
Existe una idea clara en este Marco Teórico: que es fundamental valorar lo considerado como “propio”. En las obras de Arguedas, se puede observar el tipo de relación que tienen sus personajes con la naturaleza. Allí es donde el hombre y la naturaleza son uno, los personajes tanto humanos como no humanos, animados como no animados, tienen vida. No necesitan comunicarse mediante las palabras. Son los gestos y los sentimientos los medios que permiten esa comunicación entre seres. Eso permite encontrar la armonía.

Por su parte Vigotsky y Encinas muestran tres principios claros: a. *la coherencia psicológica* recién vendrá cuando los hombres sean conscientes de su realidad social, b. el maestro como *líder* de su comunidad y, c. el maestro como *agente transformador del cambio social*. En ese sentido, la labor de maestro en la formación integral del educando es valorada como estratégica. Valorar lo “propio” desde una perspectiva individual, social y cultural, ha permitido que el docente sea consciente de su rol como líder del cambio social y pedagógico. Así podrá la Propuesta, a través del liderazgo de los docentes y en común acuerdo con toda la comunidad educativa, crear en los alumnos un verdadero conflicto de carácter cognitivo capaz de lograr como resultado la identificación consigo mismos, con su cultura personal, familiar y local, con sus entornos históricos y naturales.

Eje anual, contenidos transversales y actividades extracurriculares

El eje anual para el año 2003 para el Primer Grado de Secundaria se llamó IDENTIDAD HISTÓRICA. Se compone de cuatro contenidos transversales: 1) Conocimiento e identidad de sus orígenes personales y familiares, 2) Valoración y preservación del legado cultural de sus antepasados, 3) Reconocimiento e identificación con las potencialidades, que ayer y hoy, ofrece el Cono Norte. 4) Conocimiento e identificación con la pluriculturalidad y la biodiversidad peruana.

La importancia de este eje anual radica básicamente en la manera como ha sido articulado en los contenidos transversales, en las actividades extracurriculares y en las sesiones de aprendizaje. Su articulación es cíclica:



Sobre los contenidos transversales

1) La historia local y familiar propone un enfoque capaz de re-descubrir la propia historia personal. Al re-descubrirla, se le reconoce y se le valora. Por el lado de la 2) historia local-nacional, los alumnos tienen la capacidad de re-apropiarse de aquellos datos brindados por el docente. En ese sentido, el re-apropiarse implica el identificarse con algo, considerarlo como propio dándoles a los alumnos un sentido de coherencia y de seguridad en su autoestima.

El sentido de la historia dado en la Propuesta de Innovación Curricular es amplio. No sólo habla del pasado, sino también del presente para proyectarse hacia el futuro (*Identidad Proyecto*). Se busca una direccionalidad capaz de

fusionar en una dimensión los tres tiempos: pasado, presente y futuro, se le vuelve cíclica. En ese sentido, se desea reconocer las 3) potencialidades y capacidades pasadas, presentes y futuras. El docente pone énfasis en la 4) pluriculturalidad y en la biodiversidad, lo cual denota, por un lado, que hay tolerancia frente al que es diferente a uno, y por otro lado, pone énfasis en la riqueza natural, como recurso que hay que valorar y preservar. En ese sentido, lo cultural y natural, apuntan a reconocer y valorar una diversidad capaz de contribuir con el logro de una educación en igualdad de oportunidades.

Sobre las actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares fueron las siguientes:

1) Velada Familiar: “Conociendo y valorando los orígenes de mi familia”:

La dinámica de la primera actividad tenía como propósito establecer que tanto los padres de familia, como sus hijos tengan un encuentro dentro la institución para reconocer y reafirmar sus orígenes. Se podría decir que esta velada familiar era el inicio de un proceso que fue continuado en cada aula. Dentro de cada aula se colocó un mapa³¹ del Perú en una de las paredes. En el mapa, cada alumno colocaba su foto, o la de alguno de sus padres en la zona del Perú de donde habían venido. Al principio muchos alumnos tuvieron un poco de inseguridad para manifestar el lugar de procedencia. Sin embargo, poco a poco, y gracias al apoyo de la mayoría de los profesores, fueron teniendo la seguridad para decir de qué parte del país provenían.

2) Recorrido Local: visita a Huacoy y a San Pedro de Carabaylo y

3) Recorrido por el valle Chillón y visita a la Huaca Oquendo:

La segunda y la tercera dinámica fueron posibles gracias a la previa capacitación que tuvieron los docentes en el taller dirigido por IDEAS. Estas actividades tenían como objetivo que los alumnos vieran la riqueza histórica,

³¹ El financiamiento de los mapas corrió a cargo de los profesores de la institución

natural y cultural que poseía tanto la localidad de Carabayllo, como el valle del Chillón. Al respecto, se puede decir que los docentes fueron capaces de cambiar la mirada, de ver “con otros ojos” aquellos monumentos y paisajes que hasta hacía poco tenían un carácter rutinario. Para, luego darles valor y significado nuevos y coherentes. El propósito era interiorizar a través de las observaciones y de la educación de la percepción, los recursos históricos y naturales para así sentirse identificados con ellos, volviéndolos parte de sí mismos.

4) Velada cultural: “Esta es mi tierra”.

La última actividad fomentaba un encuentro dentro de toda la Comunidad Educativa. Tenía como propósito el fortalecimiento de una identidad histórica múltiple. Se llegó a crear en la mentalidad de los alumnos una nueva perspectiva de sí, aceptándose y revalorándose desde el presente, desde el origen migrante de sus padres hasta la influencia de su origen como motivación de su desarrollo personal, familiar y social.

Enfoque innovador de las salidas y actividades extracurriculares

Según uno de los testimonios, las salidas de aprendizaje no pretendían ser “paseos”. De lo que se trataba era que tanto alumnos y profesores observen las diferentes manifestaciones (naturales, culturales y arqueológicas) plasmadas en el territorio. Así se buscaba comprender la gran riqueza que tenía el entorno local. Esto ocasionaba una autovaloración, se relacionaba la diversidad de manifestaciones del hombre y de la naturaleza con un ideal que también ellos, como actores sociales, podían realizar. En otras palabras, generaba un referente legítimo y real de acción social. Como decía la profesora Ana de la Haza:

El conocer el sitio, estar en el lugar le da seguridad a la información que se va a hablar. Eso ya es un indicador de autoestima. Nadie valora lo que no conoce, tiene que conocerlo.

El taller: Rutas de la Andinidad³² (Identidad) en Lima

El taller realizado en el año 2003, serviría como elemento importante para la formulación de la Propuesta de Innovación Curricular. El objetivo era hacer ver, comprender y valorar la riqueza del Valle del Chillón. Se buscaba proyectar en los alumnos, lo aprendido por los maestros en el taller.

El trasfondo del taller, y del grupo de personas que lo dirigían, era el de revalorar el mundo andino, plasmado en diferentes formas, como variable fundamental para la identidad. Lo que se proponían era “ver con otros ojos” ciertos elementos que no eran tomados en cuenta por considerarse poco importantes en el desarrollo histórico de los pueblos. Se buscaba una toma de conciencia del valor que tenían huacas y valles dentro de Lima, y lo importante que eran revalorarlas y no dejarlas al abandono en la cual se encontraban en su mayoría.

El taller fue dirigido por IDEAS (Instituto de documentación y estudios para la acción social). Esta agrupación viene trabajando ya desde hace 30 años por el rescate y la valoración de los legados históricos, culturales, naturales y arqueológicos de los tres Valles que conforman el Departamento de Lima (Chillón, Rímac y Lurín). El año 2005³³ publicaron el libro *Una visión andina de Lima*, el cual es un llamado a una toma de conciencia sobre la biodiversidad de elementos y de la herencia patrimonial que, como ciudadanos, debemos revalorar.

La importancia del taller es tal para el Diseño y Ejecución de la Propuesta, que en los logros puestos en ella, consideran el Apoyo de IDEAS como acertado y coherente con la Línea de Acción que los maestros deseaban tomar.

³² Ese es el nombre que le da IDEAS al tipo de dinámicas que realizan en colegios como el José María Arguedas.

³³ Sistematización de 30 años del IDEAS. Primera Edición Diciembre 2005. Lima

Impacto e interpretaciones de la Propuesta de Innovación Curricular

La base central de este trabajo es la Propuesta de Innovación Curricular del año 2003 para el primer grado de Educación Secundaria. Sin embargo, cada año los promotores van desarrollando la misma lógica de innovación curricular para cada nuevo grado superior. En el año 2006 (año límite de esta investigación), el colegio iba en el cuarto año de ejecución de esta Propuesta que tiene por objetivo la consolidación de un eje quinquenal. El eje quinquenal es el gran articulador temático e identitario de la Propuesta de Innovación Curricular. En el siguiente cuadro se apreciarán las partes de este eje, el cual busca ser articulado:

Eje curricular quinquenal para el año 2007:
Identidad Histórica Cultural Natural

BIMESTRE	1RO (PRE- INCA)	2DO (INCA)	3RO (COLONIA)	4TO (EMANCIPACIÓN)	5TO (REPÚBLICA)
I Bimestre <u>IDENTIDAD</u>	Orígenes personales y familiares/ ORÍGENES: "ENCUENTRO FAMILIAR"	Hijos y nietos de migrantes/ PROCEDENCIA – MIGRACIÓN "ENCUENTRO FAMILIAR"	Migrantes transforman su medio/ DESARROLLO MIGRATORIO: "ENCUENTRO JUVENIL DEL CENTRO EDUCATIVO."	Cultura democrática/ ROL DE LOS JÓVENES EN EL DISTRITO "ENCUENTRO DE JÓVENES DE ORGANIZACIÓN"	Potencial económico industrial/ BASE ECONÓMICA DEL DISTRITO "ENCUENTRO DE ORGANIZACIONES JUVENILES GENERALES"
II Bimestre <u>HISTÓRICA</u>	Legado cultural local/ CARABAYLLO- PROGRESO- SAN PEDRO- HUACOY	Legado cultural y natural del valle/ VALLE DEL RÍMAC PULLAMANCA- PUCLLANA- REICHE	Legado cultural y natural de Lima colonial/ LIMA COLONIAL- CERCADO "CIRCUITO CERRO SAN COSME."	Legado cultural de Norte Chico Perú/ HACIENDAS- FORTÍN CHECTA PUNCHAUCA- CABALLERO	Legado cultural nacional/ MUSEOS UNIVERSIDADES
III Bimestre <u>CULTURAL</u>	Legado cultural y natural del Valle del Chillón/ OQUENDO- PARAÍSO- PAMPILLA- HUMEDALES	Legado cultural y natural, Valle de Lurín/ VALLE DE LURÍN ARMATAMBO- PACHACAMAC- VILLA	Legado cultural de Lima Cercado/ LIMA COLONIAL IGLESIAS-MUSEOS- REAL FELIPE	Legado cultural del sur chico- Perú/ PISCO- CHILCA- PARACAS- NAZCA	Legado cultural nacional/ CUZCO
IV Bimestre <u>NATURAL</u>	Pluriculturalidad Biodiversidad nacional/ ENCUENTRO CULTURAL DE ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA	Pluriculturalidad biodiversidad nacional/ ENCUENTRO CULTURAL DE ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA	Interculturalidad/ ENCUENTRO CULTURAL DE CLUBES DEPARTAMENTALES DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS	Pluriculturalidad y biodiversidad latinoamericana/ ENCUENTRO SOBRE INFORMACIÓN RECOGIDA DE EMBAJADAS	Interculturalidad global/ ENCUENTRO JUVENIL CULTURAL

Este cuadro nos muestra la dinámica a realizarse por actividad extracurricular. El propósito de los docentes es que mientras el alumno va pasando de grado, sus conocimientos sobre la realidad peruana vayan

ampliándose. En razón a ello, la interpretación que brindan los profesores y alumnos está enmarcada dentro de este contexto. La idea de este trabajo no cambia por ello, más bien se recalca que es dentro de este proceso que se da la gestación de un discurso cultural identitario. La adecuación y aplicación de la Propuesta de Innovación Curricular en cada nuevo grado es el punto de referencia para ello.

Es importante rescatar también las críticas que recibe la Propuesta. Uno de los testimonios manifiesta que existe la necesidad que ésta se vincule de una manera más directa con las actividades oficiales que brinda el Ministerio de Educación. Quizás uno de los obstáculos, según el testimonio, es que el individualismo de la mayoría de los profesores no permite la consolidación de la Propuesta. A pesar de ello, su aplicación ha logrado desarrollar en los maestros, sus habilidades como profesionales:

Más que yo contribuir con la Currícula, la Currícula ha contribuido conmigo porque me ha obligado a leer, me ha obligado a sintetizar cosas, me ha obligado a pensar, me ha obligado a organizar. Creo que con la Currícula yo también estoy creciendo como profesional. (Profesora Ana de la Haza)

La aplicación de la Propuesta está logrando el verdadero sentido de la Diversificación Curricular: hacer más significativo el contenido de cada curso, así como la articulación de todos los cursos entre sí, relacionándolo con las actividades extracurriculares mediante su relación con la localidad. Al respecto, la coherencia y la sostenibilidad de la Propuesta, depende en gran medida de cómo se trabaje está dinámica.

Se busca trabajar un eje curricular articulador que permita al alumno ser conciente del medio donde se desenvuelve. En ese sentido, convertirlo en un actor social que contribuya a su comunidad. De esa manera, se busca que la aplicación de la Propuesta brinde una toma de conciencia en la Comunidad Educativa

A modo de ejemplo: Casos de diversificación curricular dentro del aula

Una buena diversificación en el aula depende mucho de la creatividad del maestro. En ese sentido, la Propuesta de Innovación Curricular fomenta una creatividad que sirve como insumo para la labor pedagógica. Se trata de crear una coherencia que relacione las clases dentro del aula, el aprendizaje del alumno y el papel que debe tener él en la Comunidad Local.

¿Cómo articular el eje curricular para todas las asignaturas? Pondremos como ejemplo el tema “orígenes”: ¿Cómo hacerlo desde Ciencias Sociales? Al hablar del origen de Carabaylo, se hace una línea de tiempo de la humanidad y de Carabaylo dentro de ella, se habla del origen del hombre en el universo, y su desarrollo hasta la actualidad en el entorno local. En Matemáticas, se habla acerca del origen de los números y de la utilidad que han tenido desde los primeros tiempos, de cómo se han aplicado en la construcción de los restos arqueológicos visitados, de su aplicación estadística a la realidad socioeconómica de los padres del colegio. Por último, en Comunicación se habla del origen de la familia migrante. Todo lo cual contribuye a articular de manera coherente el eje curricular, que es comprendido desde todos los cursos.

Uno de los testimonios de los docentes manifiesta cómo trabaja la Propuesta de Innovación Curricular en su propio curso. Se prefiere trabajar el mito de un dios de la localidad, a un mito de una cultura lejana, pues así el alumnado tendrá más identificación con el tema a trabajar. Este es un enfoque pedagógico particular con respecto al mito: se rescatan atributos y características una determinada deidad y se le da un sentido que apunte a una identificación histórica local. Eso no quiere decir que se deje de lado a otras leyendas nacionales o universales. Se incluye en el curso tales elementos y de esa manera diversifica sus contenidos:

Si voy a trabajar el mito del señor Kon, que está a la vuelta de mi colegio, tiene más cercanía y más sentido que el mito de

una cultura lejana a ellos (los alumnos), como podría ser la Azteca o la Maya. Son ese tipo de contenidos temáticos que yo escojo de mi área para fortalecer la Propuesta. (Profesora Ana de la Haza)

En el siguiente capítulo se ha visto la necesidad de trabajar por separado los aspectos relacionados a la “identidad” y los aspectos relacionados a la “cultura”. Es importante mencionar que en cada una de esas variables, verlas desde el enfoque de Castells como el de Geertz, tornará más comprensible su análisis. Luego de ello, reconoceremos algunos elementos interculturales y lo importante que pueden ser para la superación de una *Pedagogía de los oprimidos*.

Capítulo 4:

Identidades Culturales y Un Nuevo Tipo De Relación Pedagógica

En este capítulo explico cómo es que los docentes que aplican la Propuesta de Innovación Curricular, y de qué manera se encuentran inmersos dentro de un proceso identitario. Es necesario mencionar lo complejo que es la construcción de una identidad recreada, así como su generalización. Este capítulo no busca generalizar o enmarcar el tipo de identidad reconocida, sino más bien mostrar las diversas manifestaciones identitarias expresadas y practicadas como proceso y resultado en continua legitimación.

4.1 Hacia la búsqueda de una nueva identidad.

Potenciando el sentido de pertenencia mediante variantes múltiples:

“Pensamos que andino es todo el Perú”
Profesora Ana de la Haza

Para que el espacio cotidiano donde uno se desenvuelve tenga mayor valor, es necesario que los actores sociales se encuentren adecuando conceptos que lo enriquezcan. Es un proceso que busca en la historia, ciertas características que hagan emerger nexos comunes de identificación. En ese sentido, los maestros buscan tomar conciencia de ciertos espacios históricos que sirvan como variantes que se encuentren en relación a la realidad del contexto socioeducativo. En otras palabras, se quiere establecer una sintonía interpretativa entre paralelos temporales. Eso será posible y efectivo en la medida en que los promotores que ejecutan tal idea se encuentren en la capacidad de difundir la información interpretada y su sentido. Son los maestros promotores los que manejan la información, los que tendrán el poder de revertir la pirámide en la cual, los que están en la cúspide burocrática, la administran para su beneficio. En la medida que exista una difusión democrática de la información hacia la base de la pirámide, será posible potencializar ese sentido de pertenencia del que hablan.

El enriquecimiento conceptual del espacio cotidiano, trae como consecuencia un desarrollo de la conciencia que vincula cierto espacio histórico, con valores y costumbres que se desarrollan en la actualidad a través del Proyecto de Innovación Curricular y con el objetivo de formar una identidad coherente. Esto conlleva a que se perciba el espacio geográfico de la cotidianidad, como punto de referencia a partir del cual observar el mundo. Sería como desarrollar una especie de etnocentrismo local basado en un autoreconocimiento anclado en “sus” raíces histórica – geográficas:

“Estamos obteniendo una visión de un país andino, no solamente de un país serrano (...) todo el Perú es andino”.
(Profesora Ana de la Haza)

Esta visión andina del Perú tiene como propósito la construcción de una identidad basada tanto en lo geográfico, como en elementos verticales de identificación; en este caso en el sentido de pertenencia y de aceptación de las culturas prehispánicas. Estos maestros están tras la búsqueda de una identidad que reconozca los nexos comunes de identificación en un espacio histórico no español. Ese “espacio anterior” es percibido como un periodo de relaciones económicas y sociales igualitarias. Se reconoce a ese “espacio anterior” como el modelo a proyectar en el presente:

“La historia es muy importante, la historia de nuestros antepasados, porque es la única parte de nuestra historia que nos demuestra que todo periodo autónomo del Perú ha sido un periodo de muchas riquezas, de mucho trabajo digno, donde la gente valía por lo que era. Ya después de la Independencia, con la invasión de los españoles es otra cosa, ya no es parte de nuestra historia, eso ya no es parte de nuestra historia creo yo (...) lo nuestro es antes de la invasión”.
(Profesora María Elena Ugáz).

Son estas percepciones las que configuran de una u otra manera la identidad de estos maestros. Cabe mencionar que esto es positivo en la medida que busca incluir a todos los actores sociales posibles, buscando la toma de conciencia del presente mediante el reconocimiento de estos rasgos verticales de identificación. Eso conlleva a replantear un tipo de acción presente, que dé cuenta

del potencial inherente al nuevo espacio redimensionado dentro del contexto geográfico inmediato y retroalimentando la acción colectiva.

El sentido de la peruanidad y su relación en la construcción de comunidades nacionales:

Benedict Anderson acierta no sólo al decir que las naciones son comunidades imaginadas, sino también al manifestar que éstas son “artefactos culturales de una clase en particular” (1993:21). En los testimonios recogidos es interesante observar cómo es que los actores sociales construyen el sentido de ser peruano en relación a la nación. Se entiende a la nación como el conjunto de personas que actúan en un mismo espacio y que a la vez desarrollan una historia colectiva común. Esto no quiere decir que la peruanidad sea homogeneidad, al contrario, quiere decir que es el reconocimiento de ciertos elementos, los que permiten que los actores sociales se identifiquen como grupo. La construcción de la nación también es resultado del “raptó” de ciertos hechos históricos que son brindados por la historia oficial. Con ello se quiere decir que existe un fuerte vínculo entre lo que propone el sentido de peruanidad percibido y el establecimiento de comunidades nacionales.

Los matices de peruanidad recogidos se aprecian con un sentido de comunión cultural diversa, que tiene como propósito el tratar de revertir los contextos adversos en donde los profesores interactúan. Cabe mencionar respecto a esto, que los maestros promotores de la propuesta, son de personalidades muy diferentes y se encuentran afiliados a instituciones sociales muy diversas. Sin embargo, tienen una trayectoria de vida que les ha permitido, dentro del proceso de su desarrollo, entrecruzar fuerzas, y encontrar ciertos elementos que los une: uno de ellos es la peruanidad.

Otro matiz importante es el que relaciona la peruanidad al sentido de pertenencia. A ello, debemos recordar que existe una tendencia dentro de la escuela de fomentar un vínculo con el territorio donde se interactúa. Se percibe

este territorio en relación a uno más grande, dentro del cual se encuentra inmerso. Este último es visto como un espacio en el cual la riqueza económica es mal distribuida. Por ello, el sentido de peruanidad se percibe como una herramienta que permite hacerle frente. Esto conlleva al desarrollo de vínculos afectivos que intentan una transformación de las relaciones sociales impuestas desde los círculos de poder, permitiendo fomentar el desarrollo personal y profesional de los actores sociales.

Dentro de los testimonios, se aprecia que perciben a la nación como un espacio donde los actores sociales que identifican sus nexos comunes, pueden lograr una acción social intencional y coherente. El tipo de acción a tomar dependerá en gran medida de las relaciones económicas, sociales y culturales en las cuales se encuentren:

“La nación básicamente la forman los hombres (...) me parece que es el hombre el principal factor (...) es creo la capacidad de tener noción de una misma historia, raíces comunes, un devenir común, y la nación es eso: los hombres y sus ideas, pero a partir de las relaciones materiales (...) sin hombres no habría nación”. (Profesora Ana Vergara)

La aplicación de la Propuesta implica el conocimiento de una historia que conlleva al aprendizaje de una serie de mecanismos (como la solidaridad y el afán de superación colectiva) que permiten la construcción de una comunidad nacional. Debe quedar claro que esa construcción no depende sólo de la aplicación de la propuesta, sino de factores económicos, sociales y políticos que inciden en el contexto escolar. Si existen cierto tipo de organizaciones con gran cohesión y con una identificación clara de que lo que desea hacer, es posible revertir las limitaciones fruto de aquellos factores.

Aplicación curricular como forjadora de la identidad:

Los testimonios dejan ver que la Propuesta toma nuevos elementos históricos que utiliza como medio de aprendizaje. Tales elementos cobran mayor relevancia que los brindados por la historia oficial, pues se encuentran relacionados con las salidas extracurriculares y las veladas culturales que programan los maestros. Tanto los profesores como los alumnos, descubren un nuevo sentido de la historia más relacionado a su cotidianidad. En otras palabras, consideran esa historia dentro de su contexto y como suya, lo cual contribuye a formar un nuevo sentido de pertenencia.

Este descubrimiento permite tener una visión interiorizada de la historia que hace que los maestros valoren la historia local, y con ello su contexto. Este es otro elemento por el cual se logra la comprensión de los nexos comunes de identificación, y con ello, la realidad que se desea transmitir a la Comunidad Educativa. En otras palabras, se da una educación identitaria particularizada que trasciende los cuatro muros de la escuela:

“La currícula alternativa involucra identidad nacional, donde prácticamente el chico tiene que ir entendiendo sus raíces.

(...)

Lo que buscamos es la superación del pueblo, buscamos la transformación del pueblo mediante la educación”. (Profesor César Bravo)

Una de las repercusiones que tiene el uso de esta Propuesta, a parte de la búsqueda de articulación curricular, es lograr reconocer los nexos de identificación colectiva. Eso tiene como propósito no sólo diversificar el Diseño Curricular Básico³⁴ (DCB), sino que también busca mostrar un tipo de Educación que tenga como base el Eje Curricular denominado *Identidad Histórica*³⁵. Son los maestros

³⁴Brindado por el Ministerio de Educación. Sirve como modelo de aplicación curricular en todos los colegio del país

³⁵ Esa denominación fue hecha en la Propuesta de Innovación Curricular para el Primer año de Secundaria en el año 2003. Actualmente el Eje Curricular Quinquenal se denomina Identidad Histórica, Natural y Cultural, y abarca los cinco años de secundaria.

promotores los que utilizan la Propuesta con el propósito de guiar sus pasos hacia la ejecución creativa y pedagógica de una identidad capaz de asumir como suya, en todas las sesiones de aprendizaje.

Cabe mencionar la importancia de las salidas extracurriculares³⁶, explicitadas en el currículo. Eso es clave, pues se encuentra dentro de un documento oficial y a la vez, tiene un alcance que ha generado un sentido de compromiso y pertenencia en los profesores, haciendo que ellos perciban un nuevo panorama del lugar visitado y de su articulación con las sesiones de aprendizaje. Cabe mencionar que este proceso de articulación depende en gran medida de la predisposición del maestro en el aula. Sin eso, lo anhelado sería imposible.

El nuevo enfoque de los maestros para preparar las salidas extracurriculares, ha permitido conocer el espacio *in situ*. Eso estimula por un lado, el deseo de informarse más acerca del lugar visitado, y por otro, la formación de un compromiso hacia el estudio de esos lugares, como algo no parametrado o formal. Es decir, que dicho compromiso nace del vínculo entre el docente y la Propuesta de Innovación Curricular. Ello conlleva al establecimiento de la lazos de identificación por parte del maestro:

“Conocer por ejemplo, bastante lo que es Carabayllo, de dónde de repente primero se ha formado Carabayllo. Tenemos San Pedro de Carabayllo acá, Huacoy. ¿Cómo ha surgido Carabayllo, El Progreso, Comas? Hemos tenido que investigar, nos han dado material, hemos salido. Por ejemplo no conocía lo que era Oquendo, no conocía lo que está en el Centro de Lima, lo que es también Miraflores, Pachacamac. No conocía la verdad. Cuando he llegado recién a este colegio he empezado a conocer. Por eso de repente estoy dando un poquito más de tiempo”. (Profesora María Moya)

³⁶ Sería mejor que el término “extra” no estuviera presente. Este tipo de actividades son parte del desarrollo pedagógico y como tal, no se encuentran fuera del currículo, ni de su articulación. En el colegio, son el motor que posibilita tener una nueva visión de los lugares visitados.

Espacio habitado como lugar de residencia, superación e identificación:

Cuando el lugar donde los maestros realizan su labor pedagógica coincide con el lugar de residencia, y se es conciente de ello, se establece, en cierto grado, una relación de identificación con la cual puede percibirse a la escuela como una ampliación del hogar. Un dicho dice así: “Cuida tu ciudad como si fuera tu casa”, para este caso sería “Ten la misma actitud de predisposición en el colegio, como la tienes en casa”.

Cuando existe esta sintonía, se ve al espacio habitado como un lugar de desarrollo afectivo dentro del proceso económico y productivo. En este sentido, existe un desarrollo colectivo e individual dentro de él, que es el resultado de la contraposición de fenómenos positivos y negativos. Eso le da aún mucho más valor y significado.

El espacio habitado no sólo es el lugar de residencia y de desarrollo profesional y laboral, también es un lugar donde se asientan las bases familiares. La escuela sirve como punto de referencia mediante el cual, los profesores van teniendo una percepción que conlleva a la articulación de los elementos que configuran el concepto de espacio habitado:

“El Cono Norte (...) es un lugar donde prácticamente estoy asentando las bases de mi familia (...) tratando de que, como se dice, el servicio de la educación se de a la gente más necesitada, a la gente más humilde (...) ayudándoles a que salgan de su pobreza mediante el conocimiento”. (Profesor César Bravo)

Por otro lado, el espacio habitado también se encuentra relacionado con imágenes, recuerdos y nostalgias de la niñez. Esta imagen idealizada de la realidad, es útil en la medida que sirve como modelo de identificación a tomar en cuenta.

Todos estos elementos contribuyen a establecer un tipo de identidad basada en experiencias comunes, mas no similares entre los entrevistados. El

reconocimiento de ello, conlleva al deseo colectivo de superación. Es necesario reconocerse como actores sociales ubicados dentro de un contexto donde su acción social, determina en gran medida las condiciones del espacio habitado.

En ese sentido, los testimonios reflejan el anhelo de los maestros de ser responsables del destino de su distrito. Manifiestan que el tipo de acción que realicen tendrá influencia dentro de su comunidad, es por eso que esa acción viene matizada identitariamente. En otras palabras, se sienten con la responsabilidad de ser activos en el cambio social.

¿Qué entienden los maestros por identidad histórica?

“El ideal es que todos los alumnos tengan su identidad”
Profesor Dante Díaz

Los testimonios brindan luces sobre cómo ese concepto no fue escogido de un día para otro, ni al azar. Más bien, es el resultado de lo que los maestros denominan *sistematización de experiencias*. Esto ha sido posible gracias a la gran cantidad de reuniones de los profesores promotores. Esos espacios tienen como característica, cuando son bien dirigidos, la creación de significados suficientemente representativos.

La necesidad de construir una identidad, ha hecho que los docentes cojan elementos verticales de identificación³⁷ con el propósito de desarrollarse y forjar un nuevo tipo de relaciones sociales. El concepto de identidad histórica es visto en relación a un espacio que brinde afecto: he allí la razón de la constante búsqueda de su consolidación. Esto es posible en la medida que la toma de conciencia sea dirigida al reconocimiento de nexos comunes de identificación.

³⁷ Hablar de las “raíces” de la peruanidad y relacionarlo con el imperio inca o decir que las obras de José María Arguedas son el verdadero reflejo de ser peruano, es coger tales elementos como instrumentos que contribuirán a tener una identidad más coherente con el contexto. Estos ejemplos, entre otros, son expresiones de una identidad de tipo vertical como la entendería Maalouf (1999).

Esta identidad histórica no es tan solo el resultado del reconocimiento de tales nexos, sino que también está incluida la historia personal del individuo; la cual tiene un gran impacto psicológico y afectivo. Es por ello que la identidad es un entramado constituido por los más diversos elementos que constituyen la trayectoria de la persona:

“Soy resultado de una historia personal, familiar, funcional. Mi identidad está basada en la historia que tengo como persona, como sociedad, como país”. (Profesora Ana de la Haza)

Lo más resaltante que muestran los maestros, es la necesidad de encontrar esos nexos comunes de identificación. Tales nexos son vistos como herramientas que contribuyen a la formación de la identidad. Ello conlleva a que el descubrimiento de una historia colectiva local permita reconocer en ella, las verdaderas fuentes identitarias. El reconocimiento de tal identidad histórica constituye un elemento mediante el cual, los maestros se sienten capaces de actuar de una manera diferente a otros maestros en contextos más urbanizados. El no sentirse parte de Lima urbana, hace que ellos re-creen ciertas estrategias identitarias que permitan hacer frente a la situación de marginación en la cual creen encontrarse.

Sin embargo, la apuesta por elaborar conjunta y cotidianamente esta identidad histórica, a pesar de surgir en un contexto marginal, no es revanchista, ni conflictual, ni mucho menos violentista. Lo que se quiere alcanzar es una dimensión de equidad en la educación y en la igualdad de oportunidades:

La identidad histórica viene pues en reconocer de repente a todos aquellos hombres y mujeres de la patria que lucharon por reivindicar los derechos de cada ciudadano, de cada ser humano (...) buscar la igualdad y la justicia social. (Profesor César Bravo)

En ese sentido, es comprensible la reacción que puedan tener los maestros frente a situaciones de indiferencia social, económica y estatal. En conclusión, esta identidad histórica es el reflejo de una *identidad proyecto* que busca

constantemente esos nexos de identificación común, y que a la vez intenta “ver con otros ojos” ciertos espacios históricos en el presente para resignificarlos, asumirlos y proyectarlos en el futuro.

Procesos sociales de identificación:

“El chico tiene que ir entendiendo sus raíces.”

Profesor César Bravo

Elementos identitarios a tomar en cuenta

La música es uno de los elementos que configuran la identidad. Es interesante encontrar en los testimonios, que las preferencias musicales son de los huaynos ayacuchanos y es curioso que personas que provengan en su mayoría de la sierra norte, prefieran escuchar música de la sierra sur. Se dice que los mensajes que reflejan tales melodías narran vivencias y experiencias muy similares a la de los maestros. Se puede decir también que este elemento identitario es “cogido” pues los maestros o sus parentelas, son personas que al llegar a Lima, han pasado por las mismas condiciones adversas que implica el dejar el lugar de procedencia. No debemos olvidar que el sentimiento de nostalgia que surge de esto, también configura la identidad.

Otro elemento identitario que no se debe pasar por alto es el sindical, se ha podido apreciar que este es un rasgo que denota gran cohesión ideológica y organizativa. Al respecto, se puede decir que, a pesar de las grandes diferencias existentes dentro del organismo sindical, es un espacio donde se han desarrollado ciertas actitudes comunes para la acción. La planificación, la organización y la lucha son algunas de ellas. Los maestros se consideran parte del Estado, pero a la vez lo critican. Esto es posible porque ese organismo sindical los protege laboralmente, a la vez que reciben poco apoyo económico por parte del Estado al cual critican.

Sobre identidades verticales, horizontales y nexos comunes

Sólo por la necesidad que tenemos de esquematizar, dividiremos los rasgos identitarios en verticales y horizontales. En el Marco Teórico de esta investigación se ha explicado qué significa cada uno de ellos³⁸. Los testimonios dan a entender que son los jóvenes los que más apego tienen hacia los rasgos horizontales. Son los maestros los que tienen el poder de transmitir la importancia de los rasgos verticales de identificación. De ello son conscientes los padres de familia. La toma de conciencia hace que tanto los padres de familia, como los maestros “acorralen” con el tema de la identidad histórica de rasgo vertical a los alumnos:

*“Se observa que los escolares que presenciaban la ceremonia no prestaban la atención debida. Sin embargo, los padres de familia sí”.*³⁹

Los maestros se ubican dentro de un proceso histórico en el cual necesitan desarrollar constantemente esos nexos comunes de identificación. En ese sentido, buscan que los alumnos identifiquen tales nexos con el propósito que tomen conciencia del sentido de pertenencia en el cual se sitúan. Así, los maestros creen que los alumnos se sentirán parte del proceso histórico, y tomarán su papel en la búsqueda del cambio social:

“Creemos que cuando un joven se reconozca como lo que es, y se reconozca miembro de un conjunto, de un grupo social, de una clase social, ese joven obviamente va a actuar en función a este grupo, (...) yo no sé si esto se llama autoestima, lo que creo es que ante esto se puede influir, en que se reconozcan miembros del devenir de un pueblo”. (Profesora Ana Vergara).

La conciencia que tienen los profesores acerca de la necesidad de promocionar esos nexos verticales de identificación, son plasmados no sólo en el currículo, sino también en los documentos que se desprenden de él. Al respecto,

³⁸ Según Maalouf (1999), la identidad vertical es transmitida por instituciones tales como la familia, la escuela o la religión y la identidad horizontal es generacional y transmitida por el contexto donde el individuo o el colectivo interactúan, en constante interrelación con los medios de comunicación o los consumos culturales en boga.

³⁹ Diario de Campo. Observación de la Actividad denominada “IV Encuentro Cultural Esta es mi tierra” . 20/11/05.

en un documento acerca de una actividad organizada, se presenta como fundamentación de tal actividad, la importancia del “conocimiento de los nexos comunes por parte del colectivo”.

4.2 Dimensiones culturales dentro del espacio escolar.

Identificación de valores y su relación con la labor educativa:

“...el colegio no es una isla”
Profesor César Bravo

El mensaje que trata de transmitir el grupo de profesores promotores, es que se debe formar líderes que puedan asumir como suyo el contexto donde viven, y así, buscar alternativas de solución. Lo que se busca es cambiar la visión descontextualizada que se tiene de la escuela, propiciando una relación más estrecha entre la Comunidad y ésta. Para ello, la propuesta plantea ciertos mecanismos que apuntan hacia esa dirección, como son las actividades y las salidas extracurriculares. No obstante, también se busca plasmar en la práctica educativa ciertos valores de “lucha” que se encuentren relacionados con un nexo común de identificación. Todo eso debe de estar explícito en la propuesta:

“Garra, pundonor, entereza, entrega (...) es determinante esos aspectos en la nueva currícula porque si el ser humano logra valorizar, logra entender qué sentido tiene su vida, más aún teniendo como antecesores de repente los pueblos antiguos, va a ser mucho mejor”. (Profesor César Bravo)

Son estos valores de lucha, mediante la búsqueda del nexo común, los que traerán como consecuencia una actitud que transforme al individuo, sea este docente, padre de familia o alumno. A lo que se quiere llegar es a modificar la relación de toda la Comunidad Educativa. Ese tipo de relación ha sido caracterizada, antes de la implementación de la Propuesta, como de gran indiferencia, falta de compromiso, así como por la poca sintonía en la labor educativa.

La implementación de esta Propuesta ha marcado un punto de quiebre, porque ha vuelto explícita una política educativa⁴⁰. Las políticas educativas del colegio buscan fomentar las capacidades de los individuos, plasmándolas de un matiz colectivo. Ello conlleva a los docentes a tomar una actitud activa dentro de las relaciones sociales de toda la Comunidad Educativa. Este cambio de conducta impacta, es como un “temblor” que se hace notar en el contexto donde se ejecuta.

Influencia de las historias de vida en el desarrollo actual de la labor pedagógica:

“...cuando el joven despierta, despierta un león.”
Profesora Carmela Periche

Al hacer un seguimiento a las historias de vida de los testimonios recogidos, pude observar la importancia de los hechos acontecidos en algún momento de sus vidas. Algunas instituciones por donde han pasado los docentes, sirvieron como espacios de aprendizaje. Si lo vemos desde un aspecto psicoanalítico, podríamos decir que son ciertos fenómenos de la niñez, de la adolescencia o de la juventud, los que causaron algunas percepciones de las cosas que llegaron a influir en su desenvolvimiento actual y que se mantienen actualizados dentro de un continuo que contribuye al fortalecimiento de su personalidad. Ejemplo de ello son los consejos de los padres. En uno de los testimonios, aquellos consejos fueron determinantes en la elección del colegio a trabajar:

“Tuve que decidir entre el Sophianum y el Cono Norte. (...) mi padre siempre me había inculcado que si uno estudiaba una carrera, el servicio era para donde te había visto nacer, la gente que te había inculcado, servido y de alguna manera yo tuve que decidir (entre) dejar el Sophianum (e) irme al Cono Norte a trabajar”. (Profesora Carmela Periche)

La etapa inicial y primaria de la vida escolar ha servido como espacio donde los docentes desarrollaron una gran libertad personal. Esta libertad fue gestándose dentro de las instituciones educativas donde aquellos maestros eran

⁴⁰ El tema de lo explícito e implícito de las políticas educativas ha sido trabajado por Mercedes Giesecke como parte de su tesis doctoral, y agradezco a ella los aportes en esta discusión.

alumnos. De esa época, se recuerdan temas tales como el problema del trabajo y de la tierra. En ese sentido, el proceso pedagógico del cual formaban parte cuando eran niños, les inculcó una relación con el medio ambiente más dinámica y protagonística. Sin embargo, no es sólo a través de las políticas educativas inculcadas, que suceden los procesos de aprendizajes. La observación de algunas acciones son las que sirven como ejemplo para los docentes entrevistados. El ver que algunos de sus profesores les manifestaban que sean perseverantes y que no se rindieran fácilmente, son enseñanzas que fueron interiorizadas y traídas como “equipaje” cultural a la actualidad de su labor pedagógica.

No sólo la escuela es un espacio donde se aprende. También es importante recalcar el papel que tienen las instituciones religiosas. Tanto la escuela, como la iglesia son instituciones que transmiten valores que son interiorizados por el individuo dependiendo del lugar y del momento donde se encuentre. Es decir, el estado de adhesión a los valores transmitidos, serán más eficaces en la medida que los individuos se vean en la necesidad personal y colectiva de tomarlos para superar una dimensión conflictiva. Uno de los testimonios recogidos manifiesta que es la iglesia la que le sirvió de base para su vida, pues le ha forjado valores con un gran matiz comunitario:

“Nosotros estamos con un propuesta de búsqueda de justicia, de equidad de la doctrina social de la Iglesia y siempre hemos apoyado todo lo que es organización, la búsqueda del bien común”. (Profesora Ana de la Haza)

Resignificación positiva de un espacio de socialización: lo positivo del sentido territorial:

“...valorar todo mi Cono Norte, eso para mí ha quedado bien fuerte.”
Profesora María Elena Ugáz

Otro aspecto importante es el sentido de territorio que los entrevistados dejaron entrever. Junto con la consolidación de ciertos valores, viene la resignificación del espacio socioeducativo y geográfico donde se interactúa. Eso ha conllevado a establecer un tipo de relación positiva con dicho espacio, dado

que esta nueva visión contribuye a que la dinámica educativa tome un nuevo rumbo. La plasmación de esta resignificación en la Propuesta, contribuye a que tenga mayor legitimidad en la Comunidad Educativa.

Lo que se busca es ver al territorio de una manera positiva, con el objetivo de fomentar una conducta que conlleve a la preservación, cuidado y promoción del contexto en el que todos viven. La única manera que estos anhelos puedan cumplirse, es capacitándose al respecto. Los testimonios reflejan una voluntad por acercarse a las fuentes arqueológicas, históricas, culturales y naturales relacionadas al territorio. Por esa vía, se busca crear un nuevo conocimiento que sirva para la construcción de una nueva identidad local y para la formación ciudadana de toda la Comunidad Educativa, especialmente de los alumnos.

Es el conocimiento de las fuentes históricas, las que conllevan a los entrevistados a sentir que esa es la vía para poder enfrentarse a los nuevos retos acontecidos en la actualidad. En otras palabras, las personas estarán preparadas para desenvolverse en la cotidianidad, en la medida que se establezca una base cultural plasmada en un nuevo sentido de valoración territorial. Es por ello que existe la necesidad de promocionar tal aspecto en la propuesta.

Es interesante mencionar que la Propuesta, como documento escrito, ha sido leída por pocos docentes. Los docentes encargados de promocionarla, al ser conscientes de esto, se han encargado de establecer ciertas estrategias para que las nociones principales de la propuesta sean transmitidas en las reuniones de profesores y en las Asambleas con la Comunidad Educativa, así como por el ejemplo dado por los propios los maestros promotores que apuestan por este cambio. En este sentido, el *habitus* de Bourdieu (1988) cumple a cabalidad su papel:

“Debo confesar que no he leído la currícula (...) tengo ciertas nociones, creo que lo que se busca es la identidad de los alumnos hacia su localidad, que se den cuenta qué es lo que queremos sobre nuestro distrito”. (Profesor Dante Díaz).

Ese nuevo sentido de resignificación de lo territorial, debe ser transmitido a los alumnos con el propósito, según los docentes, de formar un tipo de relación entre los alumnos y territorio, conllevando a una re-significación de la misma relación. Con ello, se busca generar un nuevo tipo de conducta que permita no sólo la contemplación de la nueva resignificación territorial, sino también una contribución activa frente a ella. Es así, que la Propuesta plantea la búsqueda de nexos comunes de identificación para con el territorio. Ella no sólo busca la creación de nexos comunes, también fomenta el trabajo colectivo para el bien común. Por otro lado, tal resignificación se realiza a través del énfasis que se pone en la trayectoria del espacio territorial del cual se quiere hacer referencia:

“Anda a Ayacucho y sentirás una nostalgia cuando estés en el lugar donde se peleó la batalla de Ayacucho, sientes un orgullo nacional”. (Profesora Carmela Periche).

El establecer nexos comunes de resignificación trae como consecuencia el rescate de ciertos esquemas culturales que son utilizados como pautas a reproducir. El vínculo entre el pasado y el presente busca revertir el significado de las relaciones sociales actuales, las cuales son percibidas como desiguales, injustas e impuestas por gobernantes que no se identifican realmente con sus gobernados. Es por ello, que las actividades extracurriculares buscan transmitir una significación positiva del sentido de pertenencia.

Modelos ideales como transmisores de significados en la interpretación de los docentes:

“... del maestro, depende de la dedicación del maestro.”
Profesora Ana de la Haza

Reconocer los aportes de ciertos personajes significativos constituye un acicate para los docentes que buscan un sentido en la labor pedagógica. Son las instituciones superiores educativas las que se encargan de transmitir los aportes de tales modelos. Sin embargo, no es sólo a través de estos modelos ideales impuestos que se pueden establecer relaciones de sentido, son los propios

docentes quienes buscan modelos ideales que se adapten de la mejor manera posible al contexto donde interactúan.

Estos modelos ideales son interpretados con el propósito de encontrar efectividad y justificación en la labor que se realiza en la cotidianidad. Existen modelos que son interpretados con el objetivo de verse en ellos reflejados. Esta dialéctica entre los docentes y los modelos ideales da como resultado una especie de amalgama que trata, dentro de la singularidad de cada persona, seguir las pautas brindadas por el modelo.

El modelo pedagógico de la Escuela Nueva es el planteado por pedagogo José Antonio Encinas. Entre las pautas que transmite este modelo está aquella que considera al verdadero maestro, como el líder de su comunidad. Este modelo plantearía que el docente acumule cierta cuota de poder, con el cual sería capaz de dirigir la labor educativa. Es interpretado como herramienta que fomenta el estudio de los hechos mediante la comprensión histórica y viendo al maestro como el líder activo de su desarrollo histórico. En este sentido, al ser protagonista de la historia, el maestro estará en condiciones de reconocer cuál ha sido la dinámica social, histórica, económica y política de la cual ha sido parte, y con ello, ser capaz de reconocer sus falencias. De esa manera, podrá compartir una identidad común con sus alumnos, encontrando un sentido personal, social, pedagógico y liberador en todo este aprendizaje.

La acumulación de poder por parte del maestro debe verse reflejada en la labor de transformación de las relaciones sociales en las cuales está inmerso. Es por ello, que al interpretar más coherentemente el modelo, supone llegar a un cierto nivel de influencia sobre la Comunidad Educativa. Esta transformación vendría plasmada de ciertos valores antes señalados, como la solidaridad y la identificación colectiva del bien común, haciendo más eficaz la labor pedagógica.

Otro modelo citado constantemente es el del maestro José María Arguedas, cabe mencionar que ese es el nombre del colegio, y por ello, estos docentes se sienten en la obligación de re-significar constantemente la obra hecha por este entrañable personaje. Es interesante apreciar que ven en este modelo una identificación más plena. A ello le podemos agregar que lo consideran como el más digno representante de su comunidad, pues ha sabido reflejar el sentir de ciertos actores sociales en un contexto muy similar al que viven en el colegio. Se debe mencionar la validez de tal acción no tanto por su fidelidad a los hechos, sino más bien por el sentido que se le da y por tanto, a su capacidad de darle un cauce social y cultural común a este proyecto de re-creación cultural. La interpretación de este modelo conlleva a entenderlo como herramienta que busca un nexo común de identificación con un territorio determinado pero recreado en el contexto de la cotidianidad. Como dice en la segunda hoja del Cuaderno de Control de la Institución Educativa:

“Luchó a favor del Magisterio, motivo por el cual fue encarcelado (...) José María Arguedas es quizás el único escritor que presenta al campesinado en toda su grandeza y explotación, mostrando a través de sus obras a esa raza fecunda y laboriosa, tantas veces olvidada, marginada e incomprendida, pero con un inmenso potencial de fuerza interna, inmensa en la tarea urgente de forjar una identidad nacional que haga posible alcanzar nuestra verdadera independencia”.

Ambos modelos interpretados por los docentes traen como resultado una hibridez del sentido modular, lo conlleva a la emergencia de nuevos esquemas y modelos donde el liderazgo docente, respecto a la caracterización de sí como actores sociales, debe ser una meta a cumplir. Este nuevo modelo plantea la necesidad de una toma de conciencia, resignificando el territorio y en relación al conocimiento de las condiciones materiales en las cuales se interactúa.

Percepciones de la Propuesta de Innovación Curricular como eje que dinamiza la cultura:

“Un proyecto no, eso es lo de menos, estamos trabajando para servir a la comunidad”

Profesora Ana Vergara

La Propuesta de Innovación Curricular es vista como un instrumento, como una herramienta⁴¹, que al ser aplicada dinamiza no sólo la labor pedagógica, sino también la predisposición docente. Los maestros que la interpretan de esta manera, piensan que la utilización del instrumento es una vía mediante la cual pueden hacer frente a los problemas educativos en los cuales están inmersos. La Propuesta sirve como “caballito de batalla” para afirmarse y defenderse frente a los grupos docentes que no están de acuerdo con ella. En el peor de los casos, los opositores han intentado “echarse abajo” la Propuesta. Ello ha conllevado a que los profesores que la promocionan se adhieran a ésta de una manera dinámica y ágil: investigando constantemente.

Existen dos valores que se desprenden de la propuesta: solidaridad y competencia. El sentido común asocia la solidaridad con lo comunitario y la competencia con lo individual. A pesar de ello, los testimonios brindan una muestra no dicotómica de ambas. Se busca ser competente y comunitario a la vez. Sin embargo, es sólo con la competencia, más no con lo comunitario, con lo que se busca la superación personal. Al respecto se puede decir que no es pertinente separar ambos valores pues la acción social no es homogénea sino más bien difusa y heterogénea. Se puede decir, por último, que la solidaridad es necesaria para la toma de conciencia y para reproducir relaciones afectivas, dentro de las cuales se puede lograr la competencia.

Al hablar de la historia, se habla de una historia colectiva no oficial la cual es imprescindible rescatar. Explicitar ese sentido de la historia sirve como elemento a utilizar en la resignificación del territorio y en la mejora de la autoestima colectiva. La autoestima es percibida como un concepto relacionado al

⁴¹ Se podría decir también, que es vista como un modelo. Sin embargo, para evitar confusiones, se omite ese concepto.

amor⁴² que se intenta transmitir en las sesiones de aprendizaje, a pesar de las limitaciones y adversidades que presenta el contexto:

“Creo que la autoestima es quererse, quererse como persona primero, luego querer a los demás y hacer siempre las cosas con amor, (...) creo que el amor es un valor importante (...) siempre les hablo a los chicos, es un valor importantísimo”.
(Profesora María Moya)

Es necesario reconocer que las limitaciones del medio son grandes, y que son actitudes como ésta, las que tratan de contrarrestar dichas limitaciones.

Definición de cultura por parte de los maestros y temas afines:

Es interesante observar que los maestros entrevistados entienden la cultura como toda obra material y espiritual que configura cierto grado de civilización. Eso conlleva a entender que existe la necesidad de hacer obra. En otras palabras, la conciben como la necesidad de desarrollarse en su medio con el objetivo de alcanzar cierto nivel de civilización. Consideran a las culturas pre-hispánicas como grandes civilizaciones. El horizonte civilizatorio que ellos buscan viene cimentado con esos rasgos históricos, es como si vieran a la civilización en el pasado y no en el futuro.

Es la cultura prehispánica –para el caso de primero de secundaria-, o más bien la imagen que tienen de ella, la que es vista con admiración, pues se supo encontrar una adecuada sintonía con el medio ambiente donde se desarrolló. Como parte de la formación en los alumnos de una nueva identidad cultural, es muy importante que se tenga como punto de referencia tal civilización. Ello será posible en la medida que se reconozca al medio ambiente histórico y económico dentro del que se interactúa como comunidad educativa. Existe la necesidad que dentro de esa relación histórica del hombre con la naturaleza, los actores sociales al construir conocimiento, sean capaces de saberlo organizar y plasmar

⁴² Relacionado a los valores cristianos de Dios es Amor, es decir una reciprocidad generalizada. Dar sin esperar nada a cambio.

explícitamente. En ese sentido, la dinámica pedagógica apuesta por una sistematización de la información, realizada gracias a la articulación del conocimiento adquirido. La sistematización de información hace que emerja un nuevo tipo de conocimiento útil para la labor educativa. Sin embargo, esta emergencia del conocimiento dependerá mucho de la voluntad, creatividad, pertinencia, predisposición y tiempo para investigar del cual dispongan los profesores.

Hablando del sentido del símbolo

Como menciona Geertz (2000), los símbolos tendrán un significado más eficaz en la medida que los vehículos de significación tengan una intencionalidad específica. En ese sentido, los vehículos de legitimación de significado tienen un papel importante de mencionar. Por ejemplo, los símbolos nacionales – como la bandera y el himno nacional - que son transmitidos mediante diversas instituciones, tales como la escuela y los medios de comunicación, se encuentran de tal manera interiorizados por algunos, que a pesar que son producidos por un Estado que brinda pocos recursos a la educación, encuentra espacios de aceptación dentro de los maestros:

“[El himno y la bandera] Venerados constantemente (...) eso depende de cómo nosotros lo enfoquemos. Si el Himno Nacional lo cantamos con ese querer de algún día ser libres, yo creo que deberíamos cantarlo con esa fuerza”. (Profesora María Elena Ugáz).

Por otro lado, no sólo son los símbolos brindados por el aparato estatal los que son interiorizados. La escuela también sirve como un vehículo que transmite significados. Por ejemplo, en un encuentro cultural realizado en el colegio como parte del calendario escolar plasmado en la Propuesta, se brindó toda una dinámica en quechua, a pesar que la mayoría de los presentes (incluido la mayoría de los profesores), no sabían hablarlo. Lo que pretendía el colegio era darle un valor cultural al idioma. En otras palabras, darle un significado que sea coherente con las raíces culturales del conjunto de los miembros de la Comunidad

Educativa. Además, hay que tener en cuenta que aún existe una parte de dicha Comunidad, que bien pudiera entender dicho idioma.

Cuestiones de idioma y de cultura

En los testimonios recogidos se pudo observar que la mayoría de los padres y abuelos de los entrevistados habían nacido en el departamento de Ancash y hablaban quechua. Cabe resaltar que sólo un entrevistado había nacido fuera de Lima (en Ancash) y era el único que hablaba quechua. Es en el círculo familiar donde el entrevistado aprendió el idioma. Otro manifestó que estaba aprendiendo tal idioma en un curso. Los otros entrevistados manifestaron que “percibían sonidos”, más no sabían hablarlo. Una pequeña parte manifestaron que sus padres eran de la sierra central. Lo que se puede inferir es que son los padres los que decidieron que sus hijos no aprendieran el idioma materno, para así lograr una mejor inserción en la estructura castellano hablante del contexto urbano:

“La decisión de mi madre fue cuando nací en Lima y sentir ella rechazo de parte de los limeños al idioma, a la vestimenta y a sus costumbres, que la mejor manera de protegerme era no enseñándome el idioma”. (Profesora Ana de la Haza)

A pesar de ello, los entrevistados manifestaron que se sienten orgullosos de sus rasgos migrantes y que si no fuera por la conquista española, ahora estuvieran hablando quechua. También manifiestan que es ese idioma el originario del país. Si bien los padres y abuelos de los entrevistados decidieron no enseñarles el idioma, lo que sí decidieron es transmitirles las costumbres, cosmovisiones y hábitos procedentes del lugar de origen. Con ello, trataron de subsanar un poco esa carencia del aprendizaje idiomático. En otras palabras, al no enseñar el idioma, se le pone mayor énfasis a las costumbres heredadas culturalmente, constituyendo una estrategia cultural en el contexto urbano.

4.3 La capacidad transformadora de la interculturalidad

*“Hay que hacer las cosas con amor, si no haces las cosas con amor
no vas a hacer nada”*

Profesora María Moya

Sobre reuniones oficiales e interculturales

Cuando se toma a la Interculturalidad como *principio normativo*, los espacios de diálogo que surgen tienen alcances múltiples. En pocas palabras, el ser intercultural en el diálogo quiere decir que cada uno de sus participantes desarrolla una actitud de apertura hacia los demás. Debe aceptar de manera crítica posiciones que no son necesariamente las suyas y trata de generar a lo largo de las conversaciones, conceptos o ideas nuevas que sean compartidos y que tengan como propósito la superación de los problemas. Sin embargo, eso es posible sólo si se tiene conciencia de que el beneficio al cual se desea llegar es predominantemente colectivo.

El asumir este principio de apertura solidaria es desarrollar lo que Godenzzi (2001) califica como la *Pedagogía del Encuentro*. Esto es posible cuando los espacios de reunión dejan de ser “diálogos entre sordos”, y se convierten en lugares donde no sólo nos encontramos con las otras personas, sino también con nosotros mismos.

De los testimonios se puede observar que es sólo en el grupo de los promotores donde las reuniones son más frecuentes y organizadas. Sin embargo, esos mismos promotores reconocen que carecen de espacios de diálogo con los demás docentes. Es sólo en la “Reunión oficial” que se tiene en el mes de Marzo, donde la mayoría de los profesores pueden verse las caras. Hay que tener en cuenta que en ese mes, los profesores aún no comienzan las clases y que gracias a ello pueden reunirse. Cuando las clases comienzan, es imposible este tipo de reuniones masivas. A muchos de los docentes no les interesa reunirse y algunos trabajan en otros lugares en sus tiempos libres.

Es más, a esta “Reunión Oficial” de inicio del año, la mayoría de los docentes no le toman la importancia pertinente. Es un factor limitante en sí, pues retrasa no sólo la Articulación de la Propuesta sino también la correcta labor educativa. No se quiere decir con esto que con más reuniones habrán mayores resultados, lo que se quiere decir es que al generarse una predisposición positiva, las reuniones que se realicen, serán más fructíferas.

De los testimonios, también se desprende que a pesar que las reuniones oficiales de inicio de año no son una práctica docente para la innovación pedagógica en sí, las reuniones de los promotores y de los simpatizantes de la propuesta si lo son. Al hablar de reuniones no sólo hay que tomar en cuenta las que se encuentran planificadas para días y horas determinadas, sino también los momentos de encuentro que puedan darse al momento de los almuerzos o a nivel de áreas⁴³. Se ha podido observar que a nivel de los promotores, a pesar de tener personalidades, trayectorias sociales e historias personales diferentes, el nivel de comunicación es muy fluido, toman decisiones como grupo y se encuentran cohesionados.

A modo de ejemplo, en esta investigación fui partícipe de un conflicto, el cual fue resultado de una serie de malos entendidos por parte del investigador y de los docentes. A pesar de ello, los docentes promotores no emitieron un juicio contundente antes de escuchar los descargos hechos por el investigador de este trabajo. Se pudo apreciar que durante todo el proceso que duró el conflicto, el grupo de promotores se mantuvo unido, tuvo un fuerte vínculo de interacción, cambiaron opiniones al respecto, y lo más importante: *tuvieron la predisposición de escuchar*. Si no hubiera existido esta cualidad, no sólo esta investigación hubiera sido más difícil. Mucho peor, la capacidad de superar los conflictos no sería posible. Se puede observar que detrás de esta situación conflictiva, existen actitudes que han sido desarrolladas gracias a las constantes reuniones establecidas entre los promotores:

⁴³ Cuando se habla a nivel de área quiere decir a nivel de curso que enseña cada uno de los maestros.

“A raíz de toda esta situación de las conversaciones, de los diálogos (...) mejor dicho de las reuniones que tenemos técnico - pedagógicas, se está cambiando la actitud de los maestros” (Profesor César Bravo).

La necesidad conciente de crear mayores espacios de diálogo

A pesar que las reuniones entre los promotores es frecuente, los maestros son concientes de la necesidad que éstas tengan mayor capacidad de convocatoria, y a la vez, mejorarlas en su estructura de funcionamiento. Los testimonios reflejan que la mejora pedagógica vendrá en la medida en que los docentes hagan de las reuniones una práctica habitual, armen adecuadas estrategias de solución, y lo más importante: *que ellos mismos crean en la capacidad real de ser líderes del cambio social.* Se vislumbra también la necesidad de institucionalizar las reuniones de tipo oficial motivando y comprometiendo al conjunto de docentes en su realización. Sin embargo, a pesar que los promotores tienen esa intención, la institucionalización, y con ello la mayor frecuencia de reuniones, no ha sido posible hasta el día de hoy. Dentro de las razones principales pueden estar: la falta de tiempo para la planificación de reuniones de gran envergadura, la falta de voluntad de los demás docentes o la falta de un adecuado esquema organizativo que posibilite que los tiempos de los docentes coincidan.

Como compensación a la debilidad de las reuniones oficiales, dentro de la escuela existen Círculos de Estudios conformados por maestros. El desarrollo de tales espacios ha logrado que en los maestros se establezca un adecuado entendimiento de la realidad en la cual interactúan. No sólo eso, estos maestros, mientras más se reúnen, se sienten en mayor capacidad de cambiar la situación en la que se encuentran y se sienten mejores profesionales. Es decir, se sienten mejores personas:

“Nosotros tenemos un grupo de historia (...) entonces hemos comprendido que si nosotros queremos transformar la

sociedad, es importante que un maestro esté bien preparado en todo. No sólo en su especialidad sino en todo. Un maestro debe tener un alto nivel". (Profesora María Elena Ugáz).

Por otro lado, los maestros saben que las reuniones no sólo deben ser entre ellos mismos, sino también con los otros actores de la Comunidad Educativa. Es por ello, que los promotores interactúan frecuentemente con los padres de familia. No sólo se hablan temas de los cursos, familiares o uso del tiempo libre, también hablan de la identidad y de su importancia, no sólo como eje curricular, sino como vinculante con la realidad social. Los testimonios reflejan que los padres perciben lo identitario como algo importante en sus vidas. Este tipo de temas es un elemento a tomar en cuenta. La manera como los maestros trabajan la identidad establece un nuevo tipo de relación educadora con la sociedad. En este mismo sentido, los alumnos consideran de suma importancia que existan más reuniones con ellos. En un testimonio, un alumno manifiesta lo importante que es que los profesores escuchen sus opiniones, sus sentimientos y sus inquietudes. El incluir a los alumnos y a los padres de familia de una manera oficial dentro de las reuniones, permite que se genere un nuevo tipo de predisposición y actitud en los maestros, cohesionando a la Comunidad Educativa en su conjunto.

Sobre los diversos orígenes y procedencias

El aplicar la Propuesta de Innovación Curricular ha conllevado, entre otras cosas, al reconocimiento que tanto los alumnos como los maestros son de orígenes diversos. Este reconocimiento mutuo y explícito es algo que se va dando gradualmente. El reconocer la diversidad de orígenes y procedencias es importante en la medida que sirve para formar una actitud positiva y de respeto en el trato que los profesores se dan entre ellos mismos, como también entre ellos y sus alumnos:

"Antes de empezar con toda esta propuesta, nadie hablaba de sus orígenes a nivel de profesores, (...) ni de dónde proviene, ni nada por el estilo. Ahora al contrario, hay mucha fluidez en el diálogo. Con la temática de sus orígenes, con la temática de

sus anécdotas de sus temáticas provincianas, con la temática de sus platos provincianos, con la temática de su música provinciana". (Profesora Ana de la Haza).

En los testimonios se observa que existe conciencia que tanto los alumnos como los maestros son de procedencias geográficas distintas. Algunos maestros manifiestan que el tema de lo diverso es visto por ellos en clase, al ser éste parte de la programación curricular. Ello se ve en clase y se consolida con las actividades extracurriculares.

En otros testimonios, se reconoce que el migrante cuando llega a Lima, es inducido a no tomar en cuenta el tema de lo diverso de sus orígenes, porque en la capital, se tiende a homogenizar culturalmente a todos tomando como referencia los patrones culturales capitalinos. El seguimiento de tales patrones traería como resultado procesos culturales de hibridación acentuados en la vía de supresión de las expresiones migrantes, tanto en público como en la escuela. En este caso, el migrante más "acriollado" expresaría mayor apego hacia manifestaciones consideradas capitalinas y occidentales. Sin embargo, dentro de esta escuela se da lo contrario. La Propuesta busca reconocer, que si bien en un primer momento la diversidad de procedencia pretende ser borrada, los promotores reaccionan frente a ello diciendo que eso no debería ser así.

(Sobre la necesidad de reconocer las diferencias de procedencia geográfica y cultural de los alumnos) No entendemos bien eso. Todavía no entendemos, creemos que porque estamos en Lima ya todos son de la capital (...) creo que lo que usted dice es correcto, que cada uno tiene una idiosincrasia muy distinta y debe entenderse en ese aspecto (Profesor César Bravo).

Las percepciones que aún persisten en los maestros promotores de la Propuesta de Innovación Curricular.

Algunos maestros tienen una imagen dual de Carabayllo: una parte es rural y la otra es urbana. En ese sentido, manifiestan que los que provienen de la zona rural son más "calladitos". En cambio, los de la parte urbana son más "despiertos". Esta dicotomía rural / urbano conlleva a que en clase, se los evalúe de manera

diferente. Al ser menos participativos, los alumnos de la parte rural se encontrarían en desventaja académica. Esta percepción podría tener dos motivos: por un lado, realmente la calidad académica es mucho peor en la zona rural que en la urbana, o por otro lado, se estaría percibiendo una dicotomía puro / impuro. Lo puro vendría del campo y lo impuro sería característico de la capital. De allí que el migrante de origen rural debería ser menos ingenuo y más “vivo”.

El papel el teatro dentro de los procesos interculturales

Como manifiesta Rosales⁴⁴, el teatro tiene la capacidad de potencializar diálogos, interrelaciones y sentimientos. Es un instrumento que sirve para la comprensión de las dimensiones sociales, históricas y culturales de las personas. En otras palabras, es una alternativa de comunicación interhumana. En ese sentido, el colegio utiliza al teatro como un catalizador de sentimientos y percepciones. Es un rico instrumento pedagógico, teniendo gran aceptación en los alumnos y también es un medio por el cual se expresa el sentir de la injusticia social cotidianamente vivida.

La ejecución constante de obras teatrales sirve como espacio donde tanto los alumnos como los maestros se sienten “libres” para relacionar sus expresiones con temas ligados a la actualidad. Hay una obra que trata sobre las injusticias de las petroleras en la selva y el por qué de su toma por parte de los lugareños, así como otras obras que versan sobre temas internos del colegio (por ejemplo, denuncias a las actitudes de algunos docentes). La ejecución de la obra teatral pudiera considerarse como un momento de fiesta, de carnaval donde el mundo “está al revés” pues los actores, guiados por el profesor, tienen la libertad de expresar lo que desean, y con ello, su mensaje. En otras palabras, el teatro es un espacio donde los límites no existen y donde la libertad de expresión y de crítica a la autoridad del docente, pueden ser mejor desarrolladas.

⁴⁴ *Los aportes del teatro y la comunicación para la investigación intercultural*. En: Heise (2000)

4.4 Hacia un nuevo tipo de relación pedagógica

“...la docencia es un servicio, eso es lo que nos inculcaron”
Profesora María Elena Ugáz

La labor pedagógica en la actualidad

“La pedagogía se hace antropología”, dice Paulo Freire (1970). Es decir, la pedagogía es establecer relaciones interhumanas con intencionalidad, con propósito, y lo más importante, con reflexión. Godenzzi (2001) manifestaba que en una conversación “algo nos queda” y “algo aprendes”. En ese sentido, mientras más fluida sea la relación entre los profesores y los alumnos, los propósitos de la educación serán más efectivos. Lo que se ha podido reconocer en este colegio, es que existen ciertos rasgos que relacionan la percepción de la realidad que los rodea con el vínculo existente dentro de la escuela.

Los testimonios dejan ver que la práctica docente, es vista también como una *práctica de aprendizaje* tanto para los alumnos, como para los maestros; siendo más evidente eso en las salidas extracurriculares. Al darse este tipo de prácticas, se genera una reflexión acerca de cómo el maestro va realizando su labor dentro de la escuela y de cómo puede mejorarla. Es necesario hacer un alto a las actividades pedagógicas y humanas, ver dónde está uno situado, y con ello, re-significar la labor docente dotándola de una significatividad acorde con las necesidades de la escuela.

No sólo son los alumnos los que aprenden, sino también los maestros. Se puede decir al respecto, que las actividades extracurriculares, enmarcadas dentro del eje curricular quinquenal, han hecho que los maestros “abran los ojos” y tomen conciencia de la situación en la que no sólo es el alumno el que aprende, sino también ellos.

Los maestros entrevistados consideran la relación enseñanza-aprendizaje como interdependiente. Es por esta razón que al percibir la idea que el maestro no

es un simple facilitador, enfatizan tanto los procesos pedagógicos de aprendizaje, como también los de enseñanza:

“La enseñanza-aprendizaje es una relación dialéctica. Diríamos no hay enseñanza sin aprendizaje, ni aprendizaje sin enseñanza (...) un líder social no debe ser un simple facilitador” (Profesora Carmela Periche).

Los maestros promotores enfatizan su rol de líderes sociales y cuestionan el carácter meramente facilitador que se les quiere imponer. En ese contexto, reconocen cuán importante es la relación enseñanza-aprendizaje, dentro de un diseño curricular que busca una educación integral y generalizada. Con ello, el cambio de mentalidad va generándose de manera paulatina y ya no ven tan rígida la relación entre ellos y los alumnos. Demás está decir, que ese es un gran avance en el autocuestionarse y rechazar el rol reduccionista que se les quiere infundir. Es importante reconocer que las jerarquías que existen dentro de la escuela deben ser tomadas en cuenta. Sin ello, se perdería el respeto hacia el otro y esta relación enseñanza-aprendizaje se convertiría en una simple anarquía.

Por otro lado, no debemos ver a los maestros promotores como líderes mesiánicos, ni mucho menos como los salvadores provenientes de la tierra prometida. Es necesario reconocer que su alcance está limitado al espacio educativo y a su comunidad. Los profesores son conscientes que la sociedad, y por ende, los medios de comunicación que circulan en ella, tienen una influencia negativa entre los alumnos. En ese sentido, los maestros ven la necesidad de proyectar tanto en los alumnos como en la comunidad, un compromiso que conlleve a un tipo de relación más integrada y comprometida.

La reflexión como puente a la creatividad

Buscar la reflexión para un accionar educativo coherente, es el ideal para hacer de la *Pedagogía de los oprimidos*, una *Pedagogía de los liberados*. Esta *liberación* busca forjar una identidad donde la dignidad, el respeto y la igualdad

sean valores que estén presentes en el accionar diario. Ello conllevaría al surgimiento de una práctica docente con cualidades creativas. Es en este contexto, donde la imaginación y la creatividad dentro de la labor pedagógica, traen como resultado una potenciación educativa que gradualmente permite revertir, dentro de sus límites, la estructura de la pobreza.

En otras palabras, este tipo de pedagogía es el resultado tanto de los alcances limitados que el Estado tiene en la Educación, como de la necesidad que cada uno de los maestros se involucre en el mejoramiento de la calidad educativa. Entre estos dos elementos, el más importante es aquel que contribuye a una mayor toma de conciencia acerca de lo importante que es el papel que tienen los maestros dentro de la escuela y de la sociedad. De este modo, se establecen estrategias que buscan ser creativas, dinámicas e integradoras:

“Es un trabajo bastante arduo, pero hay que hacerlo pues que el Estado no lo va a hacer. Nadie lo va a hacer. No lo van a hacer porque no les interesa. A ellos (al Estado) les conviene todo esto. (...) Yo creo que el problema involucra a cada uno de nosotros y hay que insertarnos y buscar la solución “
(Profesor César Bravo).

La reacción que los maestros tienen frente a la incapacidad de un Estado que no representa lo que ellos piensan que es correcto, sirve para que apliquen su Propuesta de Innovación Curricular con mayor énfasis. Al respecto, se puede decir que no sólo quieren que el Estado se manifieste en lo que respecta a mejores salarios y mejores condiciones de infraestructura, sino que también necesitan que desarrolle una Política Educativa que sintonice con sus aspiraciones, que son las aspiraciones que ellos creen mejor para su labor educativa. En síntesis, esta renovada labor pedagógica parte de darle mayor importancia a la Comunidad y a su contexto de desarrollo local.

Recomendación:

Existe la urgente necesidad de enfocar los Currículos Escolares a las realidades locales de las escuelas:

Enfocar el Currículo Alternativo hacia una pedagogía en la cual se diversifican sus contenidos en relación a la realidad local, tiene como resultado la emergencia de una educación en la que la realidad local es un insumo indispensable para hacer de la educación, una *educación con sentido*. Contextualizarla ha hecho que los maestros se sientan capaces de actuar creativamente frente a una educación impuesta desde las esferas estatales, que es percibida como descontextualizada, estereotipada e individualizante. Para que este esfuerzo microsocioal tenga el impacto deseado, primero se debe de lograr la adherencia de la gran mayoría de los docentes de la propia Institución Educativa y no limitarse a iniciativas puramente locales.

El Estado debe asumir como suya la diversificación curricular en relación a las realidades locales. El problema educativo es pedagógico, pero se sustenta de manera reiterativa en el conjunto de las voluntades políticas. Si es que no se asume una política nacional en ese sentido, los intentos realizados por Instituciones como las del José María Arguedas servirán sólo como lindos recuerdos o iniciativas aisladas. Viendo ello desde una perspectiva ministerial, se debiera asumir la diversificación curricular, de lo contrario no se hará nada porque la educación en el país salga de la inviabilidad en la que se encuentra debido a la fragilidad constitutiva del individuo y de su comunidad, en un contexto donde existe una gran exclusión cultural.

Conclusiones:

La construcción de una “identidad cultural” marca un “punto de quiebre” en toda la labor educativa al ser un intento promovido por los mismos maestros como actores sociales:

Esta “identidad cultural” creada a partir del Currículo Alternativo, ha llevado a situar al grupo de maestros que la ejecutan dentro de un espacio donde reconocen sus debilidades y carencias, pero también sus fortalezas y oportunidades. Hacer explícito el tema de la *Identidad Histórica*, ha sido fundamental para entender a la educación como un proceso continuo e interrelacionado, no sólo entre cursos o áreas, sino también entre toda la Comunidad Educativa. Dotar al eje curricular, a los contenidos transversales y a las actividades extracurriculares de un matiz andino, arqueológico, cultural, histórico y natural es hacer que el patrimonio cultural pase de ser una “pieza de museo” a ser algo inherente y activo en estos profesores. La interpretación que ellos hacen de los saberes que van descubriendo, es una respuesta a la sociedad-red de la que habla Castells, y es hacer que el yo individual, concuerde con el yo colectivo. Sin embargo, al no ser aplicada la Propuesta de Innovación Curricular por todos los maestros, ya sea porque no les interesa, porque no tienen (o no buscan) un tiempo para dedicarse a ella, estar en contra por el simple hecho de oponerse, o por la significativa rutinización de la labor educativa al trabajar sólo “sus” horas; hace que no sea posible que en un corto plazo este intento de diversificación curricular sea realmente efectivo en la totalidad de Institución Educativa. Ello no le quita el mérito a esta iniciativa que a pesar de que proviene de un grupo minoritario de profesores, ha logrado avances cualitativos significativos. Eso se expresa en la paulatina adhesión de los otros maestros y la positiva participación de los alumnos.

Los espacios interculturales dentro de la escuela, traen como resultado un cambio de actitud positiva en los maestros:

No existen espacios interculturales en un sentido explícito. Ello puede deberse a que los maestros no se han capacitado en temas de Interculturalidad por diversos motivos. Sin embargo, el hacer este Currículo Alternativo ha hecho que, de una manera implícita, muchos maestros recuerden que no son sólo ellos “los portadores del conocimiento”. El enfoque innovador que realizan en las “salidas de estudio” ha sido fundamental para que algunos docentes se den cuenta de lo diverso y rico que es, no sólo el Perú, sino también el Valle del Chillón, y por ende, el distrito donde viven y trabajan. Por otro lado, la solidez que muestra el grupo promotor de la Propuesta de Innovación Curricular al momento de conflictos, denota el nivel de comunicación que existe dentro de éste, y con ello el diálogo como *principio normativo*.

A pesar de ello, aún no se han establecido canales lo suficientemente efectivos entre gran parte de los maestros de la Institución Educativa. Ello se debería a que existe una actitud muy desconfiada. En ese sentido, en el plantel educativo no existe en la medida que se desea el valor de la confianza como principio mediador y de integración. Ese problema no sólo es de la Institución Educativa José María Arguedas, sino también de todas las Instituciones Educativas Nacionales en general. Este problema también afecta a las Universidades Nacionales y a muchas entidades del Estado, donde priman los intereses de algunos grupos políticos que buscan su cuota de poder, antes que una producción de conocimientos y servicios que sean útiles al país. Dado que el sistema educativo actual es de naturaleza fragmentada, es casi imposible que a corto plazo, se pueda establecer un sistema de comunicación eficaz. A pesar de ello, los maestros estudiados hacen un intento microsocial por revertir esas falencias históricas, estructurales e institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Benedict. 1993. *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. México.

ANSIÓN, Juan y Madeleine Zúñiga. 1997. *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Foro Educativo. Lima

AUGÉ, Marc. 1998. *Hacia una Antropología de los mundos contemporáneos*. Editorial Gedisa. Barcelona

BENEDICT, Ruth .1958. *El hombre y la cultura*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires.

BLAXTER Loraine, Hugues Christina y Malcolm Tight. 2000. *Cómo se hace una investigación*. Editorial Gedisa. Barcelona

BOURDIEU, Pierre. 2002. *Las estructuras sociales de la economía*. Ediciones Manantial. Buenos Aires. Segunda reimpresión.

----- 1999. *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Argentina

----- . 1988. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades. Madrid

CAMPBELL, Tom. 1985. *Capítulo VI. Karl Marx: Una teoría del conflicto*. Pp 138-165. En: *Siete teorías de la sociedad. Aristóteles, Hobbes, Smith, Marx, Durkheim, Weber, Schutz*. Ediciones Cátedra. 1ra Edición. Madrid.

CASTELLS, Manuel. 1998. *El poder de la identidad*. Alianza Editorial. Madrid. Primera reimpresión.

DEL CAMPO, Jaume. 2002. *La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural*. En: Bartolomé, Margarita. *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Narcea Ediciones. Madrid.

FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva. 2da. Edición. Montevideo

GALINO, Angeles y Alicia Escribano. 1990. *La educación Intercultural y desarrollo del currículum*. Ediciones Narcea. Madrid

GARCÍA CANCLINI, Néstor 2001. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Nueva Edición. Editorial Paidós. Barcelona

-----, 1995. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Editorial Grijalbo. México.

GEERTZ, Clifford. 2000. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona. Décima reimpresión

----- 1996. *Tras los hechos: Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Ediciones Paidós. España

GIESECKE, Mercedes. 2007a. *Evaluación de las dimensiones culturales de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Programa Curricular del Centro (PCC)*. Documento de Trabajo. En: Elsa Vílchez, Silvia Valdéz y María Rosales (Editoras). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos. Educación, Medicina y etnodesarrollo*. Volumen III. Lima.

------. 2007b. Trabajo de campo en Huaycán: Políticas culturales y diversificación curricular. Archivo del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales. Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM. Lima. Mimeo.

GODENZZI, Juan Carlos. 2001. *Pedagogía del encuentro El sujeto, la convivencia y el conocimiento*. En: Heise, María. *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*.

GOLTE, Jurgen y Norma Adams. 1986. *El caballo de Troya de los invasores*. IEP. Lima.

GRUNDY, Shirley. 1991. *Producto o praxis del currículo*. Editorial Morata. Madrid.

GUTIERREZ, Gustavo 2005 (1971). *Teología de la Liberación. Perspectivas*. CEP. 11a edición. 1ra reimpresión. Lima

HEISE, María (Compilación y Edición). 2001. *INTERCULTURALIDAD. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Programa FORTE-PE. 2da. Edición. Lima.

IDEAS. 2005. *Una visión andina de Lima*. Sistematización de 30 años del IDEAS. Primera Edición. Lima

LEÓN, Eduardo y María Staeheli. 2001 *Cultura Escolar y ciudadanía. Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. TAREA. Asociación de publicaciones educativas. Lima

LINTON, Ralph. 1960. *Cultura y personalidad*. Brevarios. Fondo de Cultura Económica

LOPEZ, Luis Enrique. 2002. *No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación*. Pp. 23-46. En: *Educación e Interculturalidad en los andes y amazonía*. Godenzzi, Juan Carlos (Compilador)

LOPEZ, Sinecio. 2000. *Democracia y participación indígena: el caso peruano*. En: *Las Sociedades Interculturales: Un desafío para el Siglo XXI*. Fernando García (Coordinador). Ecuador

LYNCH, Nicolás. 2006. *Los últimos de la clase. Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*. Fondo Editorial UNMSM. Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales. Primera Edición. Lima.

MAALOUF, Amin. 1999. *Identidades asesinas*. Editorial Alianza Editorial. Madrid.

MALINOWSKI, B. 1989. *Una teoría científica de la cultura*. Ed. Edhasa. Barcelona

MARX, Karl. 2001. *El Capital*. Editorial Alba. 2da reimpresión. Madrid.

PRATEC. 2004. *Una escuela amable con el saber local*. 1ra. Edición. PRATEC. Lima.

QUIJANO, Aníbal. 1992. *Notas sobre la identidad y nación en el Perú*. En: *Cuadernos de Antropología*. Grupo de Trabajo TOCAFO. Lima.

SARTORI, Giovanni. 2000. *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Taurus Pensamiento. Octava reimpresión. México

SEN, Amartya. 2000. *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta. Barcelona

SMITH, Adam. 1992. *Teoría de los sentimientos morales*. Fondo de Cultura Económica. Tercera Reimpresión. México

TYLOR. E. 1871. *La ciencia de la cultura*. En: J.S Kahn (1975). *El concepto de la cultura: textos fundamentales*. Ed. Anagrama. Barcelona.

VELASCO, Honorio y Ángel Díaz de Rada. 1999. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta. Segunda Edición. Madrid.

VERDESOTO, Luis. 1998. *Ciudadanía y participación, aproximaciones conceptuales, participación y sociedad*. www.cholonautas.edu.pe. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales

WEBER, Max. 1964. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. 2da Edición en español. Fondo de Cultura Económica. México

ANEXO 1: EL CUESTIONARIO

Datos personales y redes sociales

- 1) Nombre:
- 2) Edad:
- 3) ¿Vive en Carabayllo?
- 4) ¿Qué es para usted el Cono Norte? ¿Cómo lo explica?
- 5) ¿Tus hijos estudian en el José María Arguedas?
- 6) ¿Dónde nacieron sus padres y abuelos?
- 7) ¿Hablan quechua? ¿Y usted?
- 8) ¿En qué año ingresó a trabajar en el colegio?

Autobiografía

- 9) ¿Dónde naciste? ¿En qué año?
- 10) ¿Dónde realizó sus estudios primarios y secundarios? ¿Qué es lo que más recuerda?
- 11) ¿Dónde realizó sus estudios superiores? ¿En qué periodo? ¿Qué es lo que más recuerda?
- 12) ¿A qué se dedicaban sus padres mientras usted estudiaba sus estudios superiores? ¿Vivía con ellos?
- 13) ¿Cómo le afectó a usted la violencia política durante los ochentas?
- 14) ¿Cómo llegó a este colegio?
- 15) ¿Se ha dedicado (o se dedica) a otra cosa a parte de dictar clases en este colegio?
- 16) ¿Pertenece a alguna agrupación política, religiosa? ¿De qué tipo?
- 17) ¿Cómo ve la situación de la política actual?

Construcción de identidad

- 18) ¿Cree que el colegio, mediante la currícula alternativa que está aplicando, fortalecerá la autonomía de los educandos?
- 19) ¿Qué entiende usted por identidad histórica?
- 20) ¿Qué entiende por cultura?
- 21) ¿Qué es para usted ser peruano?
- 22) ¿Cuál es el rasgo cultural que caracteriza al peruano? Explíqueme
- 23) ¿Qué música escucha?
- 24) ¿Qué fiesta celebra?
- 25) El himno nacional y la bandera ¿Son símbolos que deben ser venerados constantemente?
- 26) ¿Qué entiende por nación?
- 27) ¿Qué entiende por patria?
- 28) ¿Porqué esa preocupación de los profesores de generar identidad en sus alumnos?
- 29) ¿Cree que es posible generar en los alumnos un sentimiento de identificación para con el distrito? ¿Cómo?
- 30) ¿En qué medida el fortalecimiento de la autoestima, mediante el desarrollo de la identidad histórica, es posible? ¿Porqué?

Creatividad del maestro Arguedino

- 31) ¿Qué significa para usted José María Arguedas y José Carlos Mariátegui?
- 32) ¿Cómo caracterizaría usted al maestro Arguedino?
- 33) ¿El maestro debe ser el líder de la comunidad? ¿En qué sentido?
- 34) ¿Existen otras alternativas, a parte de la educativa, para realizar el cambio social? ¿Porqué?
- 35) ¿El Ministerio de Educación se preocupa por la educación peruana?
- 36) ¿El ministerio de Educación se preocupa por el Colegio José María Arguedas? ¿Porqué?
- 37) ¿En cuánto tiempo cree usted que la Currícula Alternativa logrará los resultados propuestos? ¿Porqué?
- 38) ¿Cuál de estos elementos es más importante para usted: la solidaridad o la competencia? Explique
- 39) ¿Qué mejoras observas en la labor docente?
- 40) ¿Qué se debería mejorar? ¿Dónde está el déficit del docente según usted?

Desarrollo de espacios de diálogo

- 41) ¿Los profesores se reúnen para intercambiar experiencias y saberes, con relación a los aspectos metodológicos, técnicos u otros? ¿Con qué frecuencia?
- 42) El concepto de “identidad histórica” ¿Favorece a la construcción de procesos de identificación grupal?
- 43) ¿Cuál es el nivel de comunicación con sus alumnos dentro del aula?
- 44) ¿Cuál es el nivel de comunicación con sus alumnos fuera del aula?
- 45) Tener una buena predisposición para aplicar la Currícula Alternativa ¿Contribuye a su desarrollo y consolidación?

Temas afines

- 46) ¿Son concientes los profesores que los alumnos son de distinta procedencia cultural y geográfica?
- 47) ¿En qué medida inculcan la denuncia de las injusticias en los alumnos?
- 48) ¿Qué tipos de injusticias?
- 49) ¿Quién juega el rol más preponderante en la educación de los niños?
- 50) ¿Se debe fomentar la participación de la comunidad para la toma de conciencia de sus responsabilidades y compromisos como ciudadanos?
- 51) ¿Cómo observa usted la relación entre profesores, padres de familia y localidad?
- 52) La “acción educativa” ¿Es el único instrumento para crear una conciencia crítica de la situación en que se vive?

Aprendizaje y aplicación curricular

- 53) ¿Sabe usted de qué manera se entiende la identidad, en la currícula del Ministerio de Educación?
- 54) ¿Ha leído toda la currícula alternativa?
- 55) ¿Cómo la aplica en su curso?
- 56) ¿Cómo ve usted la percepción de los alumnos con respecto a la Identidad Histórica propuesta por la currícula?
- 57) ¿Cómo contribuye usted al fortalecimiento de la currícula?
- 58) ¿Qué cosas ha aprendido usted de la currícula en la práctica docente?