



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

ESCUELA DE GRADUADOS

MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL

TESIS

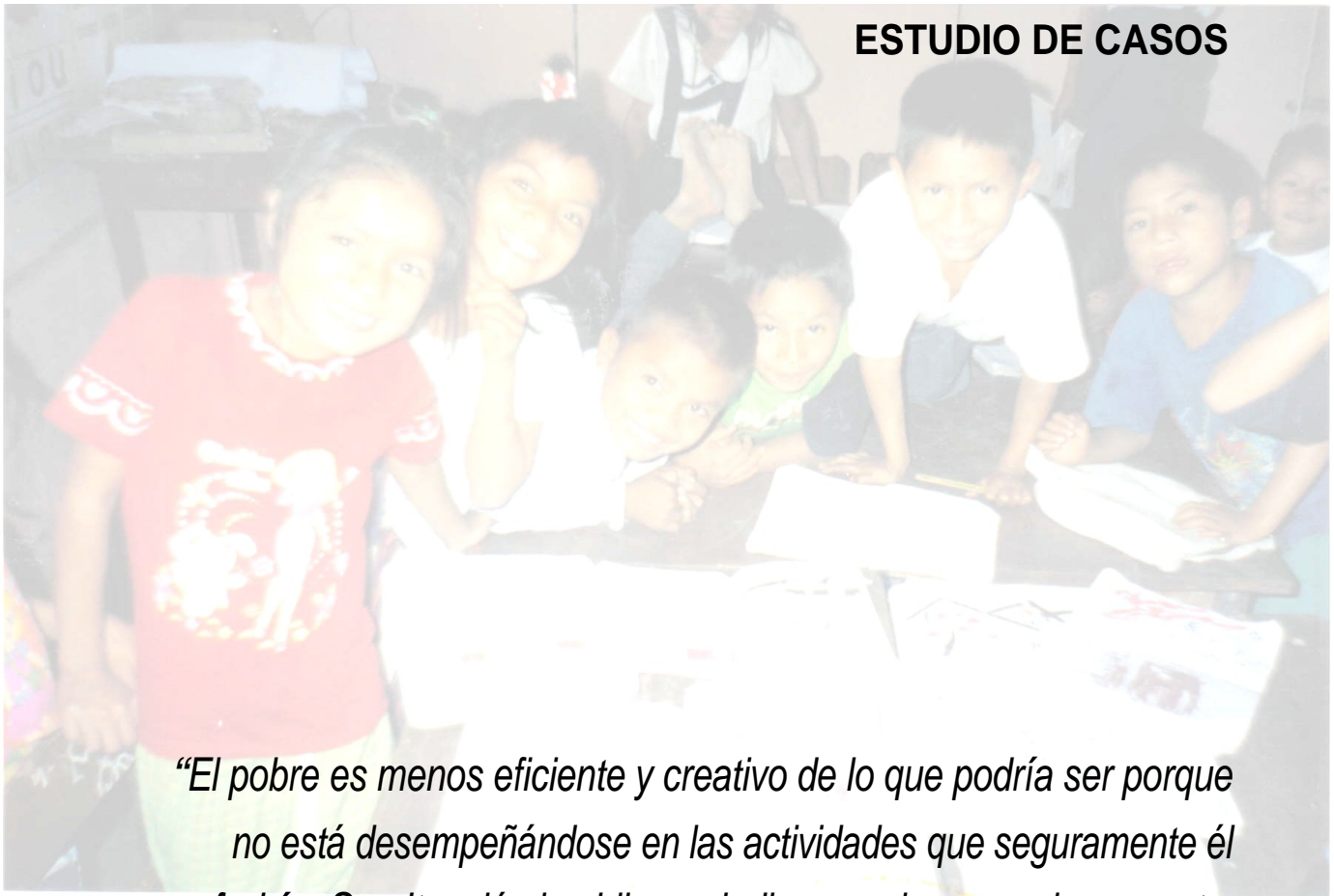
PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE MAGÍSTER

PIERINA G. CABALLERO HERRERA
CARMEN E. LARA VILLANUEVA

Lima, Setiembre de 2007

AMPLIACIÓN DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO ENDÓGENO DESDE LA ESCUELA EN COMUNIDADES INDÍGENAS DE LA SELVA DEL PERÚ:

ESTUDIO DE CASOS



“El pobre es menos eficiente y creativo de lo que podría ser porque no está desempeñándose en las actividades que seguramente él preferiría. Su situación lo obliga a dedicarse a lo que se le presente.

Esta restricción de la libertad por las pocas opciones existentes o por razones de discriminación, son las que fundamentan la pobreza

(...) El desarrollo humano es un proceso que busca ampliar las oportunidades para las personas aumentando sus derechos y

capacidades”

PNUD-PERÚ 2002

*A los niños y niñas de Gloriabamba,
Sapani, San José Centro Marankiari
y otras comunidades indígenas amazónicas
en busca de un desarrollo con identidad
apoyado en sus propias fuerzas,
y a los y las gerentes sociales
que pueden contribuir a que
ello sea una realidad*





Este trabajo ha sido elaborado con la colaboración de muchas personas que nos han brindado su tiempo, paciencia y apoyo incondicional; y han compartido con nosotras valiosos aportes desde su conocimiento y experiencia. Gracias Mabel, Juanita, Guiliana, Ricardo, Jorge D, Jorge C, José Barletti, Alfredo Rodríguez, AIDSESEP, niños y niñas, padres y madres de familia y docentes, de Gloriabamba, Sapani y San Miguel Centro Marankiari y, especialmente, gracias a nuestras familias que con su amor y comprensión nos han ayudado a culminar este trabajo

ÍNDICE

I. ¿DE QUÉ SE TRATA EL PRESENTE ESTUDIO Y CUÁL ES SU RELEVANCIA EN EL CAMPO DE LA GERENCIA SOCIAL?.....	8
II. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1 Desarrollo con identidad.....	11
2.2 Pobreza y desarrollo humano.....	13
2.3 El papel de la Gerencia Social en la gestión educativa y el desarrollo humano.....	14
2.4 Capacidades que potencian el desarrollo endógeno local.....	17
2.5 Desarrollo del potencial creativo.....	17
2.6 Desarrollo del espíritu emprendedor.....	21
2.7 El reto de una educación intercultural.....	22
2.8 Modelos educativos con diferentes relaciones de poder.....	25
III. MARCO CONTEXTUAL.....	28
3.1 Potencialidades desaprovechadas.....	28
3.2 La población indígena de la Amazonía peruana.....	29
3.3 El pueblo Asháninka que habita en la Selva del Perú.....	30
3.4 Cambios en la política educativa para la población indígena.....	31
3.5 Oferta educativa formal para las poblaciones indígenas.....	35
3.6 Formación de los y las docentes que trabajan en la Amazonía.....	37
3.7 Capacitación continua a los y las docentes en servicio.....	39
3.8 La percepción de la educación por las poblaciones indígenas.....	40
IV. ¿EN QUÉ ASPECTOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SE ENFOCA EL PRESENTE ESTUDIO?....	43
V. DISEÑO METODOLÓGICO.....	44
5.1 Tipo de investigación propuesta.....	44
5.2 Unidad de Análisis.....	44
5.3 Metodología para el recojo de la información.....	44
VI. CONDICIONES FAVORABLES Y ADVERSAS.....	46
VII. COMUNIDADES SELECCIONADAS PARA LA INVESTIGACIÓN.....	47
VIII. SITUACIÓN ENCONTRADA EN LAS COMUNIDADES: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS.....	49

8.1 Comunidad de Gloriabamba.....	49
8.1.1 Origen de la comunidad.....	49
8.1.2 Características de la comunidad.....	49
8.1.3 Características observadas en los niños y niñas.....	50
8.1.4 Pronoei en Gloriabamba.....	51
8.1.5 Centro educativo EEB – 64516.....	53
8.1.5.1 Aspectos generales de la escuela.....	53
8.1.5.2 El papel de los padres y madres de familia.....	54
8.1.5.3 Análisis de las aulas multigrados.....	54
a) Primer y segundo grados.....	54
a.1 En relación a la identidad local y cultural.....	55
a.2 En relación a la creatividad.....	56
a.3 En relación al espíritu emprendedor.....	58
b) Tercer y cuarto grados.....	59
b.1 En relación a la identidad local y cultural.....	59
b.2 En relación a la creatividad.....	62
b.3 En relación al espíritu emprendedor.....	64
c) Quinto y sexto grados.....	66
c.1 En relación a la identidad local y cultural.....	66
c.2 En relación a la creatividad.....	67
c.3 En relación al espíritu emprendedor.....	69
8.2 Comunidad de Sapani.....	70
8.2.1 Origen de la comunidad.....	70
8.2.2 Características de la comunidad.....	70
8.2.3 Características observadas en los niños y niñas.....	71
8.2.4 Pronoei en Sapani.....	72
8.2.5 Centro educativo EEB - N°64767-B.....	72
8.2.5.1 Aspectos generales de la escuela.....	72
8.2.5.2 El papel de los padres y madres de familia.....	73
8.2.5.3 Análisis de las aulas multigrados.....	74
a) Primer y segundo grados.....	74
a.1 En relación a la identidad local y cultural.....	74
a.2 En relación a la creatividad.....	75
a.3 En relación al espíritu emprendedor.....	75
b) Tercer, cuarto, quinto y sexto grados.....	76
b.1 En relación a la identidad local y cultural.....	76
b.2 En relación a la creatividad.....	77
b.3 En relación al espíritu emprendedor.....	79
8.3 Comunidad de San Miguel Centro Marankiari.....	79
8.3.1 Origen de la comunidad.....	80
8.3.2 Características de la comunidad.....	80
8.3.3 Características observadas en los niños y niñas.....	81
8.3.4 Pronoei en San Miguel Centro Marankiari.....	82

8.3.5 Centro Educativo EEB - N° 3149.....	82
8.3.5.1 Aspectos generales de la escuela.....	83
8.3.5.2 El papel de los padres y madres de familia.....	83
8.3.5.3 Análisis de las aulas multigrados.....	84
a) Primer y segundo grados.....	84
a.1 En relación a la identidad local y cultural.....	84
a.2 En relación a la creatividad.....	85
a.3 En relación al espíritu emprendedor.....	86
b) Tercer y cuarto grados.....	87
b.1 En relación a la identidad local y cultural.....	87
b.2 En relación a la creatividad.....	88
b.3 En relación al espíritu emprendedor.....	90
c) Quinto y sexto grados.....	90
c.1 En relación a la identidad local y cultural.....	91
c.2 En relación a la creatividad.....	91
c.3 En relación al espíritu emprendedor.....	92
IX. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
9.1 En relación a la identidad local y cultural.....	93
9.2 En relación a la creatividad.....	100
9.3 En relación al espíritu emprendedor.....	104
X. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	108
10.1 En relación a la identidad local y cultural.....	108
10.2 En relación a la creatividad.....	109
10.3 En relación al espíritu emprendedor.....	110
10.4 En relación a la Gerencia Social para la formulación de políticas sociales.....	110
XI. RECOMENDACIONES DESDE LA MIRADA DEL GERENTE SOCIAL.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	118

ANEXOS

Índice de anexos

Anexo 1: Observación de las clases

Anexo 2: Grupos focales a los niños y niñas de las escuelas

Anexo 3: Entrevistas a padres y madres de familia

Anexo 4: Entrevistas a los y las docentes de las escuelas

Anexo 5: Análisis documental

I. ¿DE QUÉ SE TRATA EL PRESENTE ESTUDIO Y CUÁL ES SU RELEVANCIA EN EL CAMPO DE LA GERENCIA SOCIAL?

El Perú es un país diverso y heterogéneo. Su gran potencial humano, en recursos naturales y diversidad geográfica y cultural es insuficientemente utilizado. Asimismo, persisten en nuestro país problemas estructurales como el centralismo¹, la inestabilidad política e institucional y la exclusión social. Como consecuencia, en el Perú el 44.5% de la población es pobre y el 16.1% se encuentra en pobreza extrema (INEI, 2007), más del 50% de ella se encuentra subempleada o desempleada y nuestro país es uno de los de mayor grado de desigualdad del mundo². El largo periodo de inestabilidad y crisis económica ha generado inseguridad y depresión colectiva, así como apatía y desesperanza. Se encuentra en cuestión si las zonas más pobres y de escasas oportunidades están condenadas a la exclusión del proceso de desarrollo del país o tienen posibilidades de desenvolver sus recursos para asegurar un autodesarrollo sostenible y equitativo.

Para que las potencialidades se conviertan en desarrollo humano³, se requiere de la existencia de personas creativas, motivadas, organizadas e incentivadas a usar estas potencialidades con una perspectiva de desarrollo humano (PNUD-PERÚ 2002). El paso hacia el autodesarrollo es posible en la medida que se potencie la capacidad de las personas para trabajar proactivamente dentro y a favor de su entorno. Por tanto urge el diseño y la implementación de políticas sociales orientadas a reforzar el desarrollo de capacidades y actitudes en los individuos que impulsen el desarrollo endógeno local.

La clave para esta transformación se basa en la calidad del proceso educativo. En ese sentido, la educación propone la movilidad e integración social de los sectores menos favorecidos. Sin embargo, la escuela debe ser concebida como parte de un sistema social que actúa con otros sectores para enfrentar el problema de desigualdad, ya que en la medida en que mejore el nivel de bienestar de la población se garantizarán mejores condiciones para el aprendizaje. Las políticas educativas son también políticas sociales y, por ende, deben articularse e integrarse a la política social del país.

La Gerencia Social abarca un campo multidisciplinario que promueve prácticas innovadoras para la definición y gestión de políticas, programas y proyectos de desarrollo social, de manera eficiente y eficaz y con la participación de la población

¹ En el 2005 el 72.6% de la población nacional vivía en zonas urbanas, el 53% habitaba en la costa y el 30% en Lima y Callao (INEI, 2005). En el 2002 se aglomeraba el 33.4% de la PEA, se producía más del 45% del PBI, se obtenía el 55% de la producción industrial y el 56% del comercio y se concentraba el 55% del ingreso nacional y el 83% de las colocaciones bancarias (PNUD – PERÚ 2002).

² Para el año 2004 el 50.1% más pobre recibía el 17.1% del ingreso y el 10% más rico, el 40.1%. En el área urbana el 43.3% de la población es pobre y 11.5% pobre extremo, mientras que el área rural el 72.5% de la población es pobre y el 40.3% pobre extremo. Por regiones naturales en la costa el 40.8% es pobre y el 8.1% es pobre extremo; en la sierra el 67.7% es pobre y el 36.5% pobre extremo; y en la selva el 59.5% es pobre el 26.4% pobre extremo (INEI, 2004).

³ El desarrollo humano abarca aspectos económicos y políticos, así como de equidad y desarrollo integral de la persona (UL HAQ, 1995).

(Licha, 2002). Al mismo tiempo, por cuanto la Gerencia Social “(...) abarca una concepción sistémica integradora...” (Fried, 2000), tiene un papel fundamental en la gestión del desarrollo del país, el mismo que consiste en articular los diferentes sectores sociales para que estos puedan trabajar coordinadamente y, de esta manera, se pueda alcanzar un mayor impacto en el desarrollo humano. En ese sentido, es menester de la Gerencia Social gestionar el desarrollo humano de los diferentes pueblos que conforman nuestra nación articulando las acciones de todos los actores que intervienen en este proceso y orientando los esfuerzos hacia la visión de desarrollo de cada lugar.

Por otro lado, la Selva del Perú ha sido siempre la región menostomada en cuenta en las investigaciones y políticas nacionales, a pesar de su gran potencial en recursos naturales y su capacidad de organización social. Según el ENAHO 2004 el 59.5% de la población de la selva es pobre y el 26.4% vive en pobreza extrema. A lo largo de nuestra experiencia profesional hemos tenido la oportunidad de acudir muchas veces a zonas de selva y hemos podido apreciar las grandes dificultades que afronta su población para transformar sus potencialidades en desarrollo humano.

De ahí la pertinencia de investigar en qué medida la educación primaria ofrecida a las comunidades indígenas rurales de la Selva del Perú promueve la formación de capacidades y actitudes que potencien el desarrollo endógeno local. En ese sentido, la presente investigación pretende responder los siguientes cuestionamientos:

- ¿La educación de nivel primario ofrecida a las comunidades indígenas de la selva del Perú responde a las necesidades de la comunidad e intenta fortalecer en los individuos la identidad local y despertar en ellos el interés por la problemática y el desarrollo de su zona?
- ¿En qué medida la educación de nivel primario está promoviendo el desarrollo del potencial creativo en la población indígena de la selva?
- ¿Hasta qué punto la educación de nivel primario está fomentando el espíritu emprendedor en los individuos de las comunidades indígenas amazónicas?

La presente investigación es un trabajo de gerencia social por cuanto a ésta le compete conocer la problemática educativa que enfrentan las diferentes sociedades que conforman nuestra nación, para que así pueda articular esfuerzos que les garanticen una educación pertinente y de calidad que potencie su desarrollo endógeno.

De otra parte, los y las docentes tienen un papel trascendente en la formación integral y el desarrollo humano de las personas: “*El docente es finalmente un gerente social de la cotidianeidad educativa*” (Licha, 2002). En ese sentido, se pretende investigar en qué medida los y las docentes que laboran en escuelas de comunidades indígenas de la selva del Perú están asumiendo su compromiso de contribuir a las familias y a la sociedad en los procesos de socialización de las nuevas generaciones, en el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad local y cultural, en la formación de personas

con sentido crítico capaces de convivir democráticamente y en el desarrollo de competencias en sus estudiantes para que se constituyan en sujetos de cambio y desarrollo a nivel local y nacional (Céspedes y Severo: 2005).

Finalmente, se espera que este estudio sirva de base para el planteamiento de políticas sociales que mejoren la calidad de la educación primaria de las comunidades rurales de la selva peruana y, de esta manera, ampliar sus oportunidades de desarrollo. De esta forma, se pretende contribuir a emprender un cambio radical en la educación en pro de un desarrollo endógeno local y nacional, a la vez que se busca despertar el interés por realizar trabajos de investigación más profundos y extensos a lo largo de la selva del Perú que sirvan a muchos otros gerentes sociales para el planteamiento de nuevas políticas educativas y de desarrollo humano.

Cabe resaltar que la presente es una investigación de índole cualitativa, donde la subjetividad de las investigadoras juega un papel crucial, considerando que la observación constituye la principal herramienta a ser utilizada. Este método exige el contacto directo e inmediato del observador con los actores sociales, por lo que éste se convierte en el actor principal del proceso. Ello le permite incorporar un conocimiento tácito de la realidad por medio de la intuición, sentimientos y aprehensiones y, de esta manera, conocer más a fondo el objeto investigado (RUIZ, José y ISPIZUA, 1989). Si bien las percepciones de las investigadoras sobre lo observado durante su contacto con la comunidad forman parte de lo que se quiere dar a conocer, al mismo tiempo, se recurrirá a mecanismos de comprobación que garanticen la fiabilidad de la información.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Desarrollo con identidad

El concepto de “desarrollo” surgió después de la segunda guerra mundial. A lo largo de los años el desarrollo se conceptualizó como “todos los cambios de orden económico, social y político, que hacen que una sociedad tenga altos niveles de producción que se expresan en incrementos en las tasas de crecimiento económico, que a su vez se traducen en mejores condiciones de vida, lo que permite mejores niveles de participación social y de responsabilidad ciudadana” (BANCO MUNDIAL Y FONDO INDÍGENA, 2004:4). En ese sentido, se ha construido un discurso de desarrollo que se apoya en la noción del consumidor racional, los mercados perfectos y la libertad individual de elección. Bajo este concepto, el crecimiento económico es considerado como el motor del desarrollo y se entiende como una finalidad en sí misma, con un conjunto de etapas que deben cumplirse⁴.

A través de los años las teorías y políticas de desarrollo han recibido duras críticas aduciendo que no hacían frente a las causas de la pobreza y de la desigual distribución de la riqueza. Se reconoció, entonces, que las políticas de desarrollo “desarrollaban el subdesarrollo” y aseguraban el dominio de los países y grupos poderosos. El desarrollo y sus prácticas generaban mayores inequidades sociales.

Del mismo modo, ha sido muy cuestionado el hecho de constituir un “Estado-Nación” bajo un proyecto nacional que exige a las diferentes culturas⁵ integrarse a un “proyecto nacional”, a partir de la homogenización y la construcción de una Identidad Nacional. Se encuentra en cuestión el futuro de los pueblos que no comparten los “códigos civilizatorios” de los grupos de poder que imponen políticas de Estado más favorables a sus propios intereses que al interés general. Entre aquellos que no comparten estos códigos se encuentran los pueblos indígenas de la Amazonía.

A pesar de sus particularidades, existen en los pueblos indígenas algunas características comunes, las mismas que les ha permitido organizarse: identidad propia y autonomía, defensa de su territorio⁶ y cultura, adaptación común al medio ambiente basada en una relación de equilibrio, organización sociopolítica a partir de relaciones de parentesco y distribución del excedente mediante el sistema de reciprocidad. Estas sociedades no tienen clases sociales.

⁴ Este concepto de desarrollo está relacionado con la noción de “progreso”, la misma que trajo consigo la idea de que el trabajo, el sacrificio, la abstención y la búsqueda de la acumulación de riqueza, son condiciones necesarias para que las personas puedan “progresar”. Esta idea de “progreso” está muy ligada a la noción de “éxito individual”

⁵ *Una cultura es un conjunto de formas acostumbradas y compartidas de ver el mundo, de hacer las cosas, de resolver problemas, de relacionarse con los demás, con la naturaleza y con uno mismo. Es una manera de ver y conocer el mundo, si por conocer no entendemos solamente la relación con el mundo mediante nuestro intelecto, sino también a través de nuestros afectos, nuestro sentido ético y estético y, en general, todo nuestro cuerpo (...). Aunque evidentemente las culturas se manifiestan en forma visible, su origen no está en el mundo externo, sino en el mundo subjetivo de las personas”. (Ansión 2005:24)*

⁶ Cabe resaltar que esta población enfrenta un choque intercultural con los migrantes que presionan por un espacio en su territorio y mantiene conflictos con empresas extractoras que atentan contra los territorios de sus unidades.

La ciudadanía ha sido siempre utilizada como recurso estratégico para restringir la capacidad política de los pueblos indígenas. Para que el Estado reconozca a un individuo indígena como ciudadano, le exige una serie de condiciones como saber leer y escribir en un idioma que no es el materno, ser mayor de edad y tener algún tipo de renta. En otras palabras, los pueblos indígenas han estado excluidos de la condición de ciudadanía y, por ello, no han sido considerados en la definición de las políticas de desarrollo. Todo por no encontrarse dispuestos a formar parte de un modelo que intentaba “modernizarlos” a la fuerza, e integrarlos a una sociedad regulada por “códigos civilizatorios” radicalmente diferentes a los suyos.

La economía indígena se basa en el auto-sostenimiento familiar y colectivo. Se ha adaptado a la naturaleza a través del desarrollo de actividades económicas rotativas y diversificadas. Es así como todos los pueblos indígenas, aprovechando el potencial con el que cuentan, practican la agricultura de tala, caza de animales mayores y menores, pesca y recolección de alimentos. Asimismo, han desarrollado conocimientos, técnicas, habilidades y una organización social que permite a los individuos aprovechar los recursos del bosque y usarlos apropiadamente. Es así como cada persona es preparada para desarrollar las tareas que le son asignadas por su sociedad, según su sexo, edad y jerarquía. Existe entonces una clara división del trabajo y complementariedad de tareas. Esta economía ha permitido el establecimiento de relaciones que son valoradas en el mundo indígena, como la reciprocidad, el regalo y la redistribución de los excedentes. Estas relaciones han generado un equilibrio social que posibilita alcanzar mejores niveles de vida y genera condiciones de intercambio equitativas entre sociedades indígenas.

Este tipo de economía contrasta con la lógica de la producción distribución y consumo del capitalismo. *La primera distancia es con la figura del consumidor: “... el consumidor, para la teoría económica clásica, es un ser humano profundamente individualista, hedonista y cuya racionalidad fundamental es aquella del costo/beneficio”* (BANCO MUNDIAL Y FONDO INDÍGENA, 2004:21). En contraposición a ello, la figura que predomina en los pueblos indígenas es la de la comunidad. La segunda distancia la constituye el mercado, el mismo que según el capitalismo es el ente regulador que expresa lógicas de valores de cambio y decisiones racionales individuales para maximizar beneficios. Mientras tanto en los pueblos indígenas originarios los mercados tienen una lógica de valores de uso; no se preocupan tanto de la rentabilidad, como sí del intercambio en sí mismo y las redes extraeconómicas que se crean de él (BANCO MUNDIAL Y FONDO INDÍGENA, 2004:22).

En ese sentido, la relación de las economías de los pueblos indígenas con el Estado y su economía de mercado altera el equilibrio social de estos pueblos, al poner a las sociedades indígenas al servicio del capital, especialmente internacional, bajo el supuesto que la Amazonía es una región de gran potencial productivo, cuyos recursos en manos indígenas se desperdician sin que estos cumplan su “función social”. Como resultado de ello hoy encontramos en la Amazonía enormes extensiones de deforestación que están desapareciendo los medios y recursos para la subsistencia,

contaminación del medio ambiente, incremento de la población no indígena que disputa territorios y disminución de población indígena a causa de enfermedades y bajas condiciones de vida (BANCO MUNDIAL Y FONDO INDÍGENA, 2004:39).

2.2 Pobreza y desarrollo humano

Actualmente la pobreza oprime a más del 44.5% de nuestra población⁷; en el ámbito rural la pobreza tiene un carácter más estructural: el 69.3% de la población es pobre y el 37.1% se encuentra en pobreza extrema, en comparación al ámbito urbano, en el cual el 31.2% de la población es pobre y el 4.9% pobre extremo (INEI, 2007). Los pobres extremos rurales se dedican principalmente a la actividad agrícola familiar no remunerada, por lo que se ven en la necesidad de complementar sus ingresos vendiendo su fuerza de trabajo. Además, por lo general, se encuentran aislados geográficamente y cuentan con insuficientes activos productivos y servicios básicos. La falta de infraestructura vial, de telecomunicaciones y de apoyo a la producción, limita en gran medida su acceso a los mercados y, por lo tanto, sus posibilidades de mejorar sus ingresos y elevar su calidad de vida. La población campesina y las comunidades nativas, además, enfrentan una discriminación cultural que empeora su marginación. (Comisión Ejecutiva de Superación de la Pobreza y Oportunidades Económicas para los Pobres, 2004).

Según el Informe sobre Desarrollo Humano - Perú 2002, la pobreza se define como estado de carencias materiales y sociales: *“El pobre es menos eficiente y creativo de lo que podría ser porque no está desempeñándose en las actividades que seguramente él preferiría. Su situación lo obliga a dedicarse a lo que se le presente. Esta restricción de la libertad por las pocas opciones existentes o por razones de discriminación, son las que fundamentan la pobreza”* (PNUD-PERÚ 2002:16). La pobreza entonces no abarca sólo la falta de recursos, sino que implica también sentimientos de abandono, menosprecio e insensibilidad ante una vida sin sueños y esperanzas. En ese sentido, *“el desarrollo humano es un proceso que busca ampliar las oportunidades para las personas aumentando sus derechos y capacidades”* (PNUD-PERÚ 2002:2). Ampliando sus posibilidades de acción, las personas pueden elegir libremente el uso de algunas de estas capacidades para desempeñarse en la vida.

El desarrollo humano se da, generalmente, en un espacio local y regional antes que nacional pues los entornos locales tienen mayor campo de acción para el desarrollo de sus potencialidades. Asimismo, el conocimiento de las potencialidades es más factible a niveles locales. Por consiguiente, se tiene que generar mecanismos e incentivos para utilizar mejor los distintos recursos mediante una estrategia “desde” las localidades.

⁷ “La pobreza comprende a las personas cuyos hogares tienen ingresos o consumo per cápita inferiores al costo de una canasta total de bienes y servicios mínimos esenciales, mientras que la pobreza extrema, comprende a las personas cuyos hogares tienen ingresos o consumos per cápita inferiores al valor de una canasta mínima de alimentos” (Comisión Ejecutiva de Superación de la Pobreza y Oportunidades Económicas para los Pobres, 2004).

Esta nueva propuesta implica alterar el enfoque de desarrollo aplicado en el Perú en los últimos años, pues supone sustituir la preferencia de la demanda asistencial por la de centrarse en las propias fuerzas, con los recursos, oportunidades y articulaciones disponibles. Es decir, el esfuerzo de la población no se limitaría a detectar sus carencias, sino a identificar sus potencialidades que le permitirán alcanzar un desarrollo endógeno. El Desarrollo Endógeno es un proceso que tiende a incrementar el bienestar de la comunidad utilizando fundamentalmente sus propios recursos. Está basado en la capacidad de pensar con cabeza propia. En este modelo, la iniciativa empresarial y la participación social adquieren un papel preponderante.

2.3 El papel de la Gerencia Social en la gestión educativa y el desarrollo humano

Es urgente definir el papel de la educación en el desarrollo de sociedades pluriculturales golpeadas por la desigualdad como la nuestra. En este contexto, la educación como institución social, debe contribuir a equilibrar la desigualdad formando personas libres e iguales que vivan democráticamente y participen de la política del país. En ese sentido, la educación “pretende romper lo innato y lo heredado con lo adquirido” (García-Huidobro, 2005:5) y propone la movilidad e integración social de los sectores menos favorecidos. De esta manera, además de disminuir las brechas de inequidad, le compete a la educación la construcción de una educación más integrada socialmente.

Para que el sistema educativo pueda garantizar la movilidad social es necesario asegurar el acceso a la educación y su continuidad hasta el nivel superior, así como el dominio de capacidades que se puedan poner en práctica para el desarrollo personal, local y nacional. Ello exige implementar mecanismos desiguales de discriminación positiva para enfrentar los núcleos generadores de inequidad en el sistema escolar (García-Huidobro, 2005), ya que la igualdad de resultados supone desigualdad de tratamiento, de acuerdo a las diferentes circunstancias y contextos que rodean a los diversos grupos de estudiantes: “No puede existir la política universal y, al lado, un conjunto de ‘programas’ o agregados especiales (‘un poquito más’) para los pobres. La orientación general debiera ser evitar las políticas homogéneas y promover los fines comunes y diferenciados, ya que las políticas iguales aplicadas a sectores económica y culturalmente diferentes terminan aumentando la falta de equidad” (García-Huidobro, 2005:8).

“La educación, por sí sola, no puede resolver la desigualdad de los sistemas educativos y mucho menos la desigualdad de la sociedad” (García-Huidobro, 2005:7). En ese sentido, la escuela debe ser concebida como parte de un sistema social que actúa con otros sectores para enfrentar el problema de desigualdad ya que en la medida en que mejore el nivel de bienestar de la población se garantizarán mejores condiciones para el aprendizaje: “(...) en la medida en que sus padres tengan empleos, salud, vivienda, servicios, seguridad, tiempo libre, formas de participar para gestionar ante las instituciones correspondientes la mejora de sus condiciones de vida y enriquecer su cultura, en esa medida los padres podrán darle el apoyo que

requieren sus hijos para permanecer en la escuela y aprender”⁸. Es así como, para que el sistema educativo logre de manera eficaz su propósito de desarrollar competencias que permitan la movilización e integración social de las personas, paralelamente es necesario enfrentar un conjunto de condicionantes que inciden de manera negativa en el aprendizaje. Es decir, para lograr el acceso y la permanencia en la escuela de los hijos e hijas de los hogares pobres no basta con una educación de buena calidad⁹, se requiere además un conjunto de soportes para compensar las limitaciones que las condiciones de pobreza y el clima familiar le imponen a la capacidad de aprender y fomentar una formación integral de los niños y niñas, tales como programas de nutrición, atención en salud y educación para padres y madres de familia. Es evidente que la responsabilidad sobre todas estas acciones no puede recaer únicamente en la escuela; en este caso es apremiante la participación de otros agentes educativos, sectores sociales y la sociedad civil.

La Gerencia Social tiene un papel fundamental en la gestión del desarrollo del país. Este papel consiste en articular los diferentes sectores sociales para que estos puedan trabajar de manera coordinada y, de esta manera, se pueda alcanzar un mayor impacto en el desarrollo humano. Es decir la competencia de la Gerencia Social “...no se limita al ‘gerenciamiento’ de los programas y organizaciones del área social, sino que abarca una concepción sistémica integradora...” (Fried, 2000). Para ello es preciso pasar de la intervención a la regulación. Ello implica un amplio consenso social y político que posibilite la puesta en marcha y continuidad de las políticas de equidad. De esta manera, la gerencia social innovadora emplea un enfoque orientado a la participación auténtica, sistemática y masiva de los pobres en los programas sociales.

Las políticas educativas son también políticas sociales y, por ende, deben articularse e integrarse a la política social del país. Del mismo modo que las políticas de desarrollo deben apoyarse sobre las prácticas culturales de cada pueblo, la oferta educativa de un lugar debe basarse en el modelo de desarrollo planteado por la propia comunidad, el mismo que a su vez se debe apoyar en un plan nacional de educación a largo plazo. Como consecuencia, la formulación de las políticas educativas debe partir de modelos de desarrollo para cada sociedad, considerando que la diversidad cultural origina diferentes maneras de concebir el desarrollo. Para ello, la comunidad debe contar con un proyecto a futuro sobre su desarrollo que sea coherente con el modelo de desarrollo del país, para que éste oriente los proyectos personales de sus miembros. En ese sentido, es menester de la Gerencia Social gestionar el desarrollo humano de los diferentes pueblos que conforman nuestra nación articulando las acciones de todos los actores que intervienen en este proceso. Del mismo modo, tiene la responsabilidad de implementar políticas redistributivas que permitan la puesta en marcha de las acciones propuestas, así como asegurar la eficiencia de los programas sociales para que estos alcancen el mayor impacto en el menor tiempo posible con

⁸ Extraído de www.cnd.org.mx.

⁹ Es preciso puntualizar que una educación de calidad es aquella que “*garantiza el logro de los aprendizajes esperados y contribuye al desarrollo pleno de las personas, con eficacia y buen uso de recursos*” (Plan Nacional de Educación para Todos, 2005).

los recursos disponibles (Fried, 2000). En relación a ello, Kliksberg menciona que nos encontramos en un contexto en el cual todo se vincula con todo y donde las “todas las variables relevantes del ambiente impactan en el contexto de toma de decisiones del gerente” (Kliksberg, 1994).

Para la concepción de este modelo de autodesarrollo es necesario facilitar a la comunidad el acceso a información sobre las potencialidades locales y las oportunidades de mercado y de desarrollo de programas sociales en su zona. Finalmente, tanto el contenido curricular como las estrategias de aprendizaje deben apuntar al desarrollo de competencias que respondan a las necesidades de esta población y le permitan alcanzar su desarrollo desde su visión y con sus propias fuerzas y potencialidades locales.

Por otro lado, es necesario implementar políticas orientadas al reconocimiento y revaloración social de la profesión docente. En ese sentido *“no sólo se trata de renovar y revalorar a los maestros sino a la profesión misma”* (Céspedes y Severo: 2005:13). Para ello se requiere indagar los factores sociales, políticos, económicos y culturales que han incidido en el desprestigio de esta profesión y, a partir de ellos, plantear propuestas que reviertan esta situación.

Al mismo tiempo, es preciso establecer el rol que deben jugar los y las docentes en el desarrollo del país. Al restringir su papel como transmisores(as) de conocimientos en la aplicación de un currículo, métodos y técnicas que fueron desarrolladas por expertos, su profesión se convierte en un trabajo instrumental que puede ser fácilmente reemplazado. Mientras que *“una imagen de docencia, caracterizada por un ejercicio crítico y reflexivo de la profesión, orientada a la formación de los estudiantes..”* (Céspedes y Severo: 2005:13) atribuye al y la docente un papel trascendente en la formación integral y el desarrollo humano de las personas: *“El docente es finalmente un gerente social de la cotidianidad educativa.”* (Licha, 2002:89) *“mediador, iniciador y promotor de aprendizajes significativos, organizador, investigador y comunicador intercultural”* (Licha, 2002:95). En ese sentido, los profesionales de educación deben asumir el compromiso de contribuir a las familias y a la sociedad en los procesos de socialización de las nuevas generaciones, en el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad local y cultural, en la formación de personas con sentido crítico capaces de convivir democráticamente y en el desarrollo de competencias en sus estudiantes para que se constituyan en sujetos de cambio y desarrollo a nivel local y nacional (Céspedes y Severo: 2005). Cabe resaltar que estas responsabilidades no pueden recaer sólo en la profesión docente, sino que deben compartirse entre el Estado, las familias, la comunidad y el magisterio porque la educación no sólo se lleva a cabo a través de la escuela.

2.4 Capacidades que potencian el desarrollo endógeno local

La calidad de vida no se puede garantizar con el incremento de los ingresos, implica también el desarrollo de capacidades latentes, relaciones interpersonales satisfactorias y realización como ser humano en todos los ámbitos de la vida. Cuando hablamos de capacidades, no sólo debemos considerar aquellos conocimientos y aquellas habilidades que permiten a las personas realizar determinados trabajos, pues para alcanzar un alto nivel de desempeño personal y social, además de transferir conocimientos y desarrollar habilidades en las personas, es fundamental reforzar competencias emocionales que les permitan pensar y comportarse de una manera positiva y constructiva para lidiar consigo mismas, relacionarse con otros y ser exitosas en su entorno social. De esta manera, el “poder hacer” (conocimientos y habilidades) se combina con el “querer hacer” (actitudes).

Las potencialidades son recursos no utilizados, utilizados parcialmente o mal utilizados. Para aprovecharlas de nada vale asegurar un entorno político, institucional y económico favorable si es que no se cuenta con líderes creativos dotados de espíritu emprendedor. La creatividad y el espíritu emprendedor constituyen los factores más importantes para usar las potencialidades existentes (PNUD-PERÚ 2002)¹⁰.

Para que la creatividad y el espíritu emprendedor puedan aprovecharse y articularse a un desarrollo endógeno local, se debe fortalecer la identidad local y cultural. Ésta última es detonante para un desarrollo endógeno, ya que despierta en el individuo un sentido de pertenencia y valoración positiva de su lugar de origen, así como un compromiso con su desarrollo. En el Perú urge la formación de personas creativas, emprendedoras, identificadas con su región y con el firme propósito de llevar adelante un desarrollo endógeno local (PNUD-PERÚ 2002).

2.5 Desarrollo del potencial creativo

“Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación. Podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que una educación creativa es una educación desarrolladora y autorealizadora (...)” (MINEDU, 2003:9).

La creatividad es la búsqueda de nuevas posibilidades de uso de las cosas (PNUD-PERÚ 2002:86); es la capacidad de pensar diferente de lo que haya sido pensado. Una persona creativa cuenta con imaginación novedosa, confianza en sí misma, curiosidad, capacidad investigadora, experiencia directa, percepción y sensibilidad.

¹⁰ Se recurrió a PNUD del 2002 porque éste hace referencia a las variables analizadas en esta investigación, mientras que en los siguientes años este documento aborda otros temas poco relevantes para este estudio.

La imaginación implica romper paradigmas y causar sorpresas: “(...) nos permite abstraernos de lo real, generar imágenes vívidas acerca de cómo nos gustaría transformar la realidad, darle vida a nuevas posibilidades, plantear utopías, reencontramos con nuestra capacidad de desear, de reinventar y crear” (MINEDU, 2003:14). Esta habilidad del pensamiento creativo es una de las que más criticadas pues bajo el pretexto de ser realistas, prácticos y lógicos, matamos muchas ideas novedosas simplemente porque no calzan con nuestros esquemas mentales.

La flexibilidad es la capacidad de ver un problema o una situación, o cualquier tarea por realizar, desde diferentes puntos de vista. Implica tolerancias hacia lo ambiguo, lo contradictorio, lo múltiple; así como apertura hacia otros puntos de vista. En ese sentido, la creatividad exige adoptar una actitud constructivista¹¹ ante los errores propios y de los demás: “Ha sido E de Bono quien en la actualidad ha recalcado el carácter constructivo y creativo del error con expresiones como ‘equivocarse suele ser esencial para la creatividad’. Porque la creación se genera, la mayoría de las veces, ante sucesos problemáticos, presiones personales, profesionales o sociales (...) los errores han sido fuente de inspiración (...) el error es un desajuste respecto a determinadas pautas de conducta, acuerdos o expectativas (...) la idea de lo correcto y equivocado no son absolutos sino que han sido difundidos a través de la educación”(Flores 1998:49-63).

Diferentes estudios revelan que los años de la infancia son decisivos para el estímulo de la creatividad. Es fundamental que en este período estén presentes algunas condiciones que resalten los talentos de cada niño y niña, despierten sus intereses, les permitan reconocer su potencial y cultivar en ellos(as) actitudes importantes para el crecimiento psicológico y la manifestación de su espíritu creativo.

Así, la creatividad aflora cuando existe un mayor equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo; ello se presenta en un ambiente de confianza y libertad favorable para innovar; explorar y expresar ideas y sentimientos sin críticas y censuras; un ambiente que fomente la iniciativa, la autonomía, el pensamiento crítico y las relaciones horizontales; que permita ejercitar lo lúdico y fomentar el placer de crecer, crear, soñar y auto realizarse. El juego es uno de los medios de aprendizaje más creativos que tienen los niños y niñas. A través de él descubren nuevas realidades, se adaptan al medio familiar y social: “A través del juego el niño conoce a otros niños y hace amistad con ellos, reconoce sus méritos, coopera y se sacrifica por el grupo, respeta los derechos ajenos, cumple las reglas, vence dificultades, gana y pierde con dignidad” (MINEDU, 2003:16).

¹¹ Esta corriente considera el aprendizaje como un proceso activo, comprometido y lleno de significado: “En esta perspectiva el conocimiento es construido activamente por el individuo, ubicado en un contexto y basado en la interpretación de la experiencia y en las estructuras de conocimiento previas (...) En este paradigma es el aprendiz quien toma la responsabilidad de construir significados, pero no en soledad sino a través de interacción, tanto con el docente como con sus pares”. (Vivas, 1999: 258).

El pensamiento crítico consiste en manejar y procesar la información que se recibe y, de esta manera, construir nuestro propio conocimiento, comprender a fondo el contenido del aprendizaje y aplicar estas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria. Los y las estudiantes con sentido crítico están en condiciones de debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar: *“Se busca que los estudiantes interpreten su realidad, analicen sus dificultades o problemas existentes, se relacionen los unos con los otros, formulen planes de acción colectiva, elaboren conocimientos, adquieran habilidades y destrezas que necesitan para realizar acciones o proyectos colectivos que respondan a las necesidades de su contexto. A esto es lo que llamamos desarrollo del Pensamiento Crítico”* (MINEDU, 2006:38). Las características del pensamiento crítico son agudeza perceptiva¹², cuestionamiento permanente, construcción y reconstrucción del saber, mente abierta para aceptar las ideas y concepciones de los demás, coraje intelectual¹³, autorregulación, autocontrol y objetividad. Esta capacidad se puede desarrollar a través del planteamiento de preguntas; la investigación; el uso de diversas fuentes de primera mano; discusiones en clase, en las que los alumnos aprendan tanto a escuchar a los demás, como a exponer sus propios puntos de vista; la reflexión en las propias experiencias; el planteamiento de propuestas y alternativas de solución para afrontar un problema (MINEDU, 2006).

La percepción que la persona tiene de sí es uno de los determinantes más poderosos de su comportamiento humano, ya que si esta se percibe como competente y capaz, ello lo reflejará en su actitud experimentando más, corriendo más riesgos y demostrando mayor seguridad en expresarse y en explorar nuevas posibilidades, condiciones que propician un mejor aprovechamiento del potencial creativo (MINEDU, 2003).

Las personas pueden desarrollar su creatividad a través de técnicas de aprendizaje. Por esta razón, la creatividad más que una habilidad es una actitud que se puede tomar en cualquier circunstancia: *“El creador no es el que espera irresponsablemente a que venga el hallazgo feliz. La creatividad implica preparación, pasión, disciplina, autoexigencia y un agudo sentido crítico de cuanto acontece, para descubrir sus causas y efectos”* (Marín 1991).

La escuela puede ser un excelente escenario para desarrollar la creatividad y ejercitar el pensamiento creativo. El rol docente es decisivo, ya que este(a) por la capacidad de influencia que tiene en sus alumnos y alumnas y ser un elemento fundamental en todo el proceso de enseñanza, puede asumir el papel de facilitador(a) del desarrollo y la expresión de la creatividad o, de lo contrario, de bloqueador(a) de sus posibilidades de crecimiento: *“Es el que concibe el proceso educativo, es principal responsable del clima psicológico que predomina en el aula; a él le compete utilizar las técnicas y*

¹² Capacidad de observar los mínimos detalles de un objeto o tema, interpretar el mensaje denotativo y connotativo y encontrar las ideas claves que refuerzan nuestros argumentos.

¹³ Destreza para afrontar con entereza y decisión las situaciones difíciles y exponer con altura nuestros planteamientos.

estrategias que posibiliten al alumno el tomar conciencia del poder de su imaginación y de los recursos creativos de su mente. También a él le compete fortalecer los rasgos de personalidad como la autoconfianza, persistencia, iniciativa, independencia de pensamiento y de acción, curiosidad, elementos todos que caracterizan a la persona creativa” (MINEDU, 2003:8). Por ello es apremiante “abrir nuestras escuelas a la creatividad, empezando por desarrollar en cada maestro sus habilidades creativas dormidas” (MINEDU, 2003:1).

Para potenciar la creatividad, el o la docente debe procurar en sus alumnos y alumnas tanto el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, como también el desaprendizaje de una serie de actitudes que limitan su creatividad y de las personas que los rodean (MINEDU, 2003). Así, es importante que tanto maestros como estudiantes asuman una actitud diferente ante la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: *“Los alumnos deben tomar poco a poco la responsabilidad de su propio aprendizaje en la medida en que desarrollen una motivación intrínseca en torno a esto. El maestro debe facilitar y mediar las oportunidades para que los estudiantes decidan lo que necesitan saber y con qué herramientas construirlo y favorecer la ejercitación de estrategias para lograr lo anterior” (MINEDU, 2003: 10).*

Otro aspecto fundamental para estimular la creatividad es crear espacios para el asombro, la experimentación y la investigación. El o la docente puede fomentar el asombro a través del ejemplo y propiciando un conocimiento lleno de sorpresas y situaciones inesperadas. Asimismo puede recurrir a la pregunta como una de sus estrategias fundamentales para trabajar el pensamiento creativo y crítico (MINEDU, 2003).

La investigación es una estrategia que desarrolla el conocimiento y la práctica social: *“(…) se investiga la realidad y se van apropiando sistemáticamente de ella, usando una metodología problematizadora (que señala el porqué de las cosas, cuáles son sus causas y sus efectos y qué se propone para mejorar la situación) para la producción del conocimiento y la transformación social” (MINEDU, 2006:38). El proceso de investigación consiste en buscar información, seleccionar información útil y relevante para responder a las preguntas planteadas, y aplicar los resultados a nuevos campos del saber (MINEDU, 2006).*

De otra parte, existe una tendencia a tratar a todos los niños y niñas como iguales siendo tan diferentes. Cada persona es distinta y, por lo tanto, piensa distinto; por consiguiente, las tareas y evaluaciones, en lugar de solicitar la reproducción de información, deberían ejercitar en la construcción de respuestas no convencionales dejando espacio para la libre expresión, la originalidad y la investigación de otros conocimientos que complementen la información del texto y demanden el uso de la experiencia, observación y capacidad reflexiva. Del mismo modo, para tener su posición, el o la estudiante debe aprender a escuchar críticamente, intercambiar puntos de vista y tener apertura hacia el juicio del discrepante (MINEDU, 2003).

Los y las estudiantes deben contar con capacidades y herramientas para aprender a aprender y aprender a pensar, para responder con éxito a los retos y a los requerimientos del mundo contemporáneo y constituirse en sujetos transformadores de su entorno familiar y social. (MINEDU, 2006).

2.6 Desarrollo del espíritu emprendedor

“(...) la esencia del espíritu emprendedor es ser un innovador cultural que se hace cargo del mundo humano, que dentro de ese mundo histórico devela y supera anomalías, y cambia la forma de vida de la gente (...) Tenemos que demostrarle a la gente que el mundo es posible de ser inventado” (Flores, 1994:3,10).

El espíritu emprendedor es la capacidad de organizar y combinar personas y capitales; implica empeño, responsabilidad y capacidad de asumir riesgos, anticiparse a los cambios y responder proactivamente a ellos y lograr objetivos en periodos determinados. Es un talento que se muestra en sociedad, a diferencia de la creatividad que es un talento más personal (PNUD-PERÚ 2002:86), por ello requiere de actitudes y habilidades sociales como el diálogo, la solidaridad, el liderazgo compartido, el trabajo en equipo y la capacidad de relacionarse constructivamente con los otros. En ese sentido la capacidad de emprender consiste en saber escuchar, llegar a consensos y, a partir de ellos, transformar la realidad; así también el emprendedor se encarga de coordinar la acción creativa entre la gente para reinventar su realidad (Flores, 1994).

El emprendedor que promueve el desarrollo humano es un líder ético que respeta la libertad de las personas que conduce y sirve antes que nada; une las esperanzas y aspiraciones del grupo y se siente parte de él; comparte el liderazgo asumiendo su función de líder como temporal y específica y permitiendo que haya otros líderes para otras funciones, pues todos somos líderes en algo. Para ello, considera diferente y especial a cada persona, escucha y conoce de cerca sus dificultades, cualidades y posibilidades, estimula su participación voluntaria y feliz, responde a sus demandas, contribuye a la ampliación de sus capacidades y les ofrece espacios de participación organizada. Como consecuencia todos se sienten valorados, reconocidos, respetados y escuchados; todos sienten que su aporte es visible y bien recibido (Vallaey y Rouzer, 2003). Para convertirse en un verdadero líder, un individuo tiene que pasar por un largo camino de crecimiento personal que contemple el descubrimiento de la eficacia personal anticipando su futuro y formulando su proyecto personal. Asimismo, un líder debe aprender a trabajar en equipo dividiendo responsabilidades en función de sus mejores habilidades para mejorar el desempeño del conjunto: *“El trabajo en equipo es una condición que implica trabajar en cooperación con otros de una manera coordinada, armónica y enfocada, aprovechando las fortalezas de cada cual y potencializándolas a favor del grupo mediante la sinergia¹⁴”*. Garantiza un logro

¹⁴ Los logros y resultados de un equipo siempre son mayores que la suma de los logros y resultados individuales de sus integrantes.

general como equipo y un crecimiento personal de todos los integrantes. El trabajo en equipo implica excelente comunicación y profundo respeto dentro del grupo; compromiso, valoración y reconocimiento de la experiencia y habilidades de todos y todas; pensar en función al equipo y no del logro personal; actitud abierta para valorar y recibir las ideas y los aportes de todos; y conocer claramente los objetivos y las metas del grupo (Naranjo, 2007).

Para desarrollar el espíritu emprendedor es crucial que los niños cuenten con espacios que les ofrezcan libertad para expresar su espíritu de inventor de juegos. Asimismo, es necesario que desarrollen cualidades personales como la creatividad, la curiosidad, el pensamiento crítico, la apertura al aprendizaje continuo, la iniciativa, la autonomía, la actitud proactiva, la asunción de riesgos y la responsabilidad. Además deben desplegar capacidades que se desarrollan de manera grupal como la solución de problemas, las aptitudes interpersonales, la capacidad organizativa y el trabajo en equipo. Convendría que el desarrollo de estas competencias se iniciara en la educación infantil y primaria y continuara a lo largo de todo el ciclo educativo¹⁵.

De otro lado, es importante que los y las estudiantes aprendan la historia no como un pasado que está muerto, sino como uno que puede proponer y construir las posibilidades de ser en el futuro. En la construcción de este futuro las personas con espíritu emprendedor están abiertas a integrar aportes de otras culturas y reinventarse a sí mismas en el reencuentro con el otro (Flores, 1994). El emprendedor es un innovador cultural que se siente realizado al propiciar situaciones que cambian la vida de las personas y les ofrecen un mayor bienestar. Esto no es posible de lograr cuando se concibe al trabajo como algo rutinario, mecánico y se experimenta como realización de cosas (Flores, 1994).

A pesar de la constante lucha por la democracia y la igualdad, hasta ahora ni la democracia funciona como debería ni las desigualdades se acortan. Las cosas no cambiarán en tanto no democratizamos el espíritu emprendedor; esto implica replantear la educación y la cultura: “Necesitamos una democratización del espíritu emprendedor y una nueva educación que lo haga posible” (Flores, 1994:11).

2.7 El reto de una educación intercultural

“La educación no se reduce al ámbito escolar; su función va más allá: nos relaciona con las múltiples dimensiones de la realidad individual y social. De ahí que el sistema formal educativo deba ser coherente con esa realidad y, dada la diversidad lingüística y cultural que nos caracteriza, es necesaria una pedagogía que asuma nuestra diversidad como un recurso y como una riqueza, y que dé pasos hacia la construcción de una pedagogía intercultural” (MINEDU/DINEBIR, 2002).

¹⁵ CÁMARAS UNIÓN EUROPEA/ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. Propuestas para el fomento del espíritu emprendedor en la escuela. Madrid, 2004.

Si consideramos que las culturas son formas acostumbradas y compartidas de ver el mundo, hacer las cosas y relacionamos con la naturaleza, con uno mismo y con los demás, la interculturalidad se puede entender como “la situación vivida por las personas que están en contacto permanente e intenso con ámbitos de influencia cultural muy distintos, situación que genera en su mundo interno un proceso complejo de acomodación, incorporación, integración, etc., de formas de pensar, de sentir, de actuar, que provienen de estos horizontes diversos” (Ansión, 1994:129).

En una sociedad pluricultural como la nuestra donde coexisten grupos humanos con diferentes tradiciones culturales es común que nuestro comportamiento individual y colectivo se vea influenciado por esta diversidad cultural; sin embargo, no siempre somos capaces de reconocer estas influencias pues las personas suelen reconocer y valorar las influencias culturales de ámbitos que gozan de mayor prestigio. Esta actitud se encuentra ligada al contexto de desigualdad social en el que vivimos y responde al hecho que, a lo largo de nuestra historia, las influencias culturales se han producido en medio de relaciones sociales y procesos de dominación y explotación. En ese sentido, éstas no son asumidas armoniosamente y en un ambiente de diálogo y respeto mutuo (Ansión, 1997).

El mundo globalizado en el que vivimos es cada vez más intercultural; sin embargo, la inequidad provoca que sólo unas cuantas culturas, que cuentan con mayor cantidad de recursos, puedan difundir su prestigio y desarrollarse. Es decir, vivimos en un mundo intercultural en el que se impone una sola voz. Como se sabe, la situación de las lenguas indígenas no es la misma que la del castellano, ya que mientras que el castellano es una lengua que goza de prestigio social y cuenta con un largo recorrido de tradición escrita, las lenguas indígenas del país se encuentran en situación de «diglosia»: “La diglosia es una situación de desequilibrio entre dos o más lenguas en contacto, donde una lengua se sobrepone a otras y las margina, las silencia o excluye” (MINEDU/DINEBIR, 2002). Como resultado tenemos una lengua política y socialmente dominante (el castellano) y otras dominadas (las lenguas indígenas). Apostar por la interculturalidad es oponerse de manera radical a esta “tendencia homogenizante, culturalmente empobrecedora” (Ansión, 2005:27).

En ese sentido, la interculturalidad, desde un punto de vista normativo, consiste en asumir una actitud positiva frente a la diversidad cultural en la que estamos inmersos y preocupamos por preservarla. Para ello, los miembros de las culturas involucradas debemos estar dispuestos a relacionarnos de manera democrática y no únicamente conformarnos con coexistir entre ellos (Zúñiga, 1995). Desde este punto de vista, el asumir plenamente la interculturalidad consiste en confiar en la posibilidad de construir relaciones equitativas y racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias (Ansión, 1997), y estar abiertos a las diferentes formas de concebir el desarrollo, para lo cual hemos de “abandonar de verdad la vieja idea de un progreso unilineal vinculada al proceso histórico de la industrialización homogenizante” (Ansión, 2005:28) y formar nuevas identidades aceptando el hecho que las antiguas formas de conocimiento y de sabiduría pueden enriquecer “a una modernidad encerrada en una calle sin salida

y de un solo sentido. Abrir nuevas pistas y calles de doble y múltiple sentido y volver a dar sentido a la idea constitutiva de la modernidad que es posible construir un mundo en el que nos relacionemos de modo razonable” (Ansión, 2005:29). Es decir, uno de los grandes retos de la educación intercultural en un mundo globalizado como el nuestro es unir lo diverso sin homogenizarlo. Y es compromiso de todos el ser conscientes de que, dado que nuestros destinos se encuentran entrelazados, para vivir en armonía con los demás tenemos que respetamos, valoramos y aprender unos de otros (Ansión, 1998).

Según el Profesor Macazana, especialista en educación intercultural, el sistema educativo es probablemente el ambiente donde mejor se puede trabajar la interculturalidad y embarcamos para construir una educación democrática con equidad y justicia. La implementación de un modelo educativo único a nivel nacional es una de las causas de contar con una educación deficiente porque ésta no es pertinente a una realidad tan diversa como la nuestra. Al reconocer la pluriculturalidad debemos apostar por una educación intercultural que permita una relación equitativa entre culturas, nos beneficie a todos y nos haga más humanos, democráticos, tolerantes y respetuosos de los demás: “(...) una educación que sea pertinente para cada realidad, que promueva el encuentro entre culturas diferentes, donde se produzca un intercambio en pie de la igualdad, conservando la especificidad de cada uno y, al mismo tiempo, buscando el enriquecimiento mutuo” (Macazana 2004: 68). En ese sentido, la educación intercultural no sólo debe orientarse a las poblaciones indígenas sino a toda la población nacional para que se pueda producir este intercambio y enriquecimiento cultural. Como consecuencia, las personas podrán ampliar su perspectiva y optar por acoger puntos de vista, prácticas, estilos de vida o características de otras culturas conservando su autenticidad.

La dotación de maestros bilingües a las comunidades nativas, más que un aspecto favorable para su formación, es un derecho, como lo es también el respeto de su cultura, costumbres, tradiciones y cosmovisión: “No queremos sólo la exhibición de un ponchito, de un chullo, de algunos bailes folclóricos o, mejor dicho, una aceptación exótica o extraña, lo que queremos es el reconocimiento real para que las tradiciones, mitos, conocimientos y saberes del ande y la amazonía se vean reflejados en las actividades de la escuela y trasciendan al marco de la sociedad en su conjunto” (Macazana 2004: 70). El Estado, como responsable de velar por los derechos de todos los peruanos, tiene la obligación de reivindicar el derecho de los pueblos indígenas del Perú a una Educación Bilingüe Intercultural (EBI) que incorpore su lengua, sus saberes y su cultura, no sólo durante la etapa escolar sino también en la educación de secundaria y los estudios superiores.

2.8 Modelos educativos con diferentes relaciones de poder

Considerando que la relación docente-estudiante incide directamente en el tipo de personas que se formarán y la función que éstas desempeñarán en la sociedad, creemos conveniente analizar los distintos modelos educativos que orientan el aprendizaje, ya que éstos suponen diferentes tipos de relaciones de poder entre docente y estudiantes. De esta manera, las diferentes prácticas docentes pueden corresponder a un ejercicio coercitivo, persuasivo o colectivo del poder. Como consecuencia, el o la docente puede contribuir a la formación de personas pasivas, obedientes y manipulables que encajan perfectamente en un régimen autoritario o, por el contrario, de sujetos libres, políticos, colectivos y con identidad cultural propia, capaces de vivir democráticamente y transformar su realidad local y nacional.

Cabe resaltar que los diferentes modelos de práctica educativa difícilmente se podrán observar de forma pura en la práctica docente pues por lo general se presentan de manera combinada.

a) Ejercicio coercitivo del poder

En el ejercicio coercitivo del poder, el docente maneja una pedagogía frontal y autoritaria que refleja abiertamente la inflexibilidad y normatividad institucional. El aprendizaje es considerado una transmisión de conocimientos ajenos al contexto social y cultural de los estudiantes: “Este concepto de aprendizaje propicia una práctica educativa memorística y verbalista, en donde el estudiante debe retener acríticamente toda la información vertida por el profesor, con base en la repetición y el condicionamiento” (Martínez, 2007).

En el ejercicio coercitivo del poder, el o la docente ocupa el papel principal. Este(a) impone los contenidos y la forma de trabajo, a la vez que delimita, impone y controla el respeto a la norma que él o ella mismo(a) impone recurriendo, para ello, a la intimidación psicológica e incluso a la agresión física. Así, el o la docente realiza con sus alumnos y alumnas un conjunto de actividades rutinarias y enajenantes orientadas a inculcar en sus alumnos y alumnas la pasividad y la obediencia. Como consecuencia, el o la estudiante percibe a la escuela como una institución coercitiva que goza de una reglamentación inflexible.

En este tipo de práctica educativa, el o la estudiante ocupa un papel pasivo sin capacidad de decisión: “El niño es visto como un ser perverso por naturaleza, al cual se debe domeñar y domesticar para que en el futuro pueda ser funcional en la sociedad” (Martínez, 2007). A partir de esta visión, no cabe lugar ningún tipo de relación afectiva entre docente y estudiante y la escuela se convierte en un espacio de imposición e invasión cultural que permite la dominación y la explotación social (Martínez, 2007).

b) Ejercicio persuasivo del poder

El ejercicio persuasivo del poder consiste en la aplicación de un modelo pedagógico constructivista que respeta los intereses, las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes. El o la estudiante es considerado(a) como un ser complejo, que llega a la escuela con un conjunto de informaciones y experiencias previas sobre los contenidos que ahí se estudian y requiere contar con un ambiente favorable para interactuar directamente con el objeto de estudio y, a partir de esta relación, ambos resulten transformados. En ese sentido, éste(a) asume un papel activo pues necesita interactuar con el mundo que le rodea para construir el conocimiento.

Las actividades desarrolladas bajo este modelo combinan el trabajo grupal con el individual y se encuentran planteadas de forma flexible, de manera que no todos los y las estudiantes trabajan en lo mismo. Del mismo modo, éstos(as) se desenvuelven libre y espontáneamente dentro de la clase. Sin embargo, si bien el o la docente fomenta que sus alumnos y alumnas interactúen entre sí dialogando, trabajando en equipo, reflexionando y confrontando sus puntos de vista, el conocimiento se centra en el individuo, sin estar sujeto a ningún tipo de reflexión crítica y acción política que pueda cuestionar el orden social.

El o la docente mantiene una relación afectiva con sus estudiantes, la misma que le permite persuadirlos(as) a desarrollar las actividades planeadas de acuerdo a lo señalado oficialmente. En este caso, al igual que en el ejercicio coercitivo del poder, el o la docente mantiene el control de los contenidos y la forma de abordarlos y evaluarlos. En otras palabras, el currículum oficial es impuesto de forma persuasiva a los estudiantes: “Imponer persuasivamente implica consensar la aceptación de una arbitrariedad cultural (...) Entre menos violento sea la imposición de una arbitrariedad cultural, mayor es la legitimación del poder que la impone” (Martínez, 2007).

c) Ejercicio colectivo del poder

El ejercicio colectivo del poder reconoce la construcción de aprendizajes colectivos como resultado del actuar político de los diferentes grupos humanos que componen la sociedad: “*nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador*” (Freire, 1990: 86). Este modelo defiende una postura política ante la explotación y la opresión de la que son víctimas los y las estudiantes, los(as) mismos(as) que se consideran sujetos políticos y colectivos con identidad cultural e intereses políticos propios “(...) *capaces de desafiar al orden social dominante*” (Martínez, 2007) y enriquecer y transformar su sociedad: “*El quehacer educativo se vuelve político en la medida en que el conocimiento construido de forma grupal sólo cobra sentido pedagógico si se denuncia la marginación, el oprobio y la explotación imperante, que posibilite la transformación de la realidad*” (Martínez, 2007). De esta manera, las decisiones del colectivo se anteponen a la imposición del modelo educativo oficial.

En el ejercicio colectivo del poder se lleva a cabo una pedagogía crítica que desafía a las prácticas escolares institucionalizadas. El o la docente, asumiendo un papel concientizador, aprovecha los acontecimientos cotidianos de la realidad en la que se desenvuelven sus estudiantes “para problematizarlos políticamente sobre la opresión que padecen” (Martínez, 2007), con el propósito de transformar su realidad. Para ello, propicia el diálogo horizontal, la discusión, la reflexión, el análisis y la crítica de la realidad en que se desenvuelven sus alumnos y alumnas, en los cuales participa como otro miembro más del colectivo, sin consideraciones especiales que le podría atribuir el poder institucional. De esta forma, el salón de clases se convierte en un espacio de encuentro, diálogo, reflexión y liberación, en donde los y las estudiantes reafirman su propia identidad cultural y se constituyen en actores fundamentales en la lucha hacia la equidad (Martínez, 2007).

Pensamos que este modelo educativo puede ser decisivo para el desarrollo de capacidades que potencien un desarrollo endógeno local, por cuanto ofrece un ambiente de libertad favorable para la creatividad, que respeta la identidad de las personas, educa en un pensamiento crítico e inculca un compromiso con la transformación de la sociedad.



III. MARCO CONTEXTUAL

3.1 Potencialidades desaprovechadas

El Perú es un país multilingüe y pluricultural. Cuenta con 43 lenguas en los andes, no menos de 40 lenguas en la amazonía y 65 grupos con diferentes identidades culturales. Nuestra diversidad cultural y lingüística constituye una riqueza, un reto y una ventaja competitiva para el desarrollo del país en el proceso de globalización (MINEDU/DINEBIR, 2007): “En un mundo globalizado, la diversidad étnica, cultural y artística del Perú es una fortaleza pues la tendencia a la uniformización y la homogeneidad elimina la riqueza de las particularidades” (Carpio, 2005:1).

De otro lado, nuestro territorio es mega diverso por su geografía y diversas formas de vida. El Perú cuenta con 96 de los 104 climas que existen en el mundo. Por consiguiente, somos un país que posee el mayor número de especies, variedades de plantas y animales (Barrón, 1999).

La Amazonía peruana abarca un mundo cultural rico y complejo por su diversidad¹⁶. Esta biodiversidad comprende los diferentes y variados ecosistemas, con su rica composición de fauna y flora que contienen una rica base genética, de la cual, sólo una mínima parte ha sido aprovechada. Del mismo modo, forma parte de su diversidad, una mística y muy diversa estructura cultural que ha sido desarrollada por los diferentes grupos indígenas¹⁷ que habitan en esta zona geográfica.

La mayoría de peruanos conocemos muy poco sobre la diversidad y riqueza de nuestro país, lo que revela una indiferencia o poca valoración de lo propio¹⁸. Las sociedades locales no han sabido aprovechar de manera racional y equitativa sus recursos o capitales y muchas veces se han mantenido en la inacción y en la tendencia de pedir todo, como consecuencia de las políticas asistencialistas.

Como resultado de ello, en la actualidad, si bien el 89% del territorio nacional pertenece a la Sierra y Selva del país, si se excluyen las exportaciones mineras de la sierra, estas regiones apenas figuran en el mapa exportador. Del total de las exportaciones en el 2005, la sierra representó el 34% del total, basado principalmente en los productos mineros, la Selva el 1%, basado en sus envíos de madera y la Costa, que presenta una oferta más diversificada, el 65% del total¹⁹.

¹⁶ La amazonía peruana abarca 75 millones de hectáreas y ocupa aproximadamente el 61% del territorio nacional, el 13,2% de toda la amazonía y el 7,3% del total de los bosques húmedos del planeta.

¹⁷ “Indígena significa ordinario de un lugar (...)” (Fuller, 2002:312). Según el Convenio 169 de la OIT, son considerados indígenas: a) los descendientes de los pueblos que habitaban el país en la época de la Conquista; b) los que conservan, parcial o totalmente, sus propias instituciones y prácticas socioeconómicas, políticas y culturales; y c) los que se autoidentifican como pertenecientes a pueblos o culturas indígenas o precoloniales. Un pueblo indígena es un pueblo con identidad propia.

¹⁸ “Si preguntamos a jóvenes estudiantes por el lugar que ocupa el Perú por el tamaño de su territorio, pocos aciertan, no sólo por ignorancia sino por baja autoestima, pocos creerían que estamos entre los 20 países más grandes del mundo.” (PNUD-PERÚ 2002:89)

¹⁹ Declaraciones del presidente de la Comisión de Agro de la Asociación de Exportadores (ADEX), Carlos Lozada publicadas en la página web de RPP Noticias.

La abundancia de recursos naturales ha contribuido a establecer en nuestro país una cultura de facilismo y depredación, en lugar de creatividad y búsqueda de oportunidades. En la Selva, por ejemplo, la presencia de empresas extractivas, de los recursos de flora, fauna, exploración, petróleo y minería, han ocasionado deterioro en el medio ambiente, limitando la generación de recursos de subsistencia. Cabe señalar, sin embargo, que la población indígena de esta región se encuentra íntimamente ligada a la naturaleza: *“si cortan el árbol me puedo enfermar (...) La naturaleza habla con nosotros”* (Ortiz, 2001:26).

A lo largo de nuestra historia, se observa que el desarrollo económico del país se ha basado en tan sólo algunos recursos naturales y sobre todo en la exportación primaria. Este modelo se mantiene hasta la actualidad: *“La mayor parte de los departamentos se encuentran anclados en la producción primaria. Abastecen principalmente a la capital en alimentos e insumos a la exportación, con un impacto escaso sobre las economías locales. Esta debilidad del impacto social tiene que ver mucho con la determinación exógena de los precios y, en el caso agrario, por notables problemas de productividad (...).”*(PNUD-PERÚ 2002:123)²⁰. El reto principal consiste entonces en vincular la cultura y la producción con el desarrollo local y nacional.

3.2 La población indígena de la Amazonía peruana

Los pueblos de la amazonía peruana poseen diferentes idiomas y formas propias de organización social, económica, política y cultural y a través de miles de años han aprendido mediante un sistema de investigación peculiar y propia las bondades y riesgos de su entorno. Por ello son portadores de un amplio conocimiento sobre el ambiente amazónico, el uso de la biodiversidad y el cuidado de la naturaleza, los mismos que forman parte de su cultura transmitida desde siglos atrás.

En la Amazonía los pueblos indígenas se organizan en comunidades nativas; estas comunidades viven en estrecha armonía con su medio ambiente y tienen diferentes costumbres. Su actividad de mayor importancia es la agricultura, seguida de la recolección, explotación de madera, crianza de animales, caza-pesca y artesanía. Se calcula que en la amazonía existen entre 300 y 400 mil hablantes pertenecientes a 16 familias lingüísticas que manejan cerca de 40 lenguas, lo que representa un importante reto para las políticas EBI por requerir una atención diferenciada (MINEDU/DINEBIR, 2007). En 1993 los departamentos de Amazonas, Loreto, Junín, y Ucayali tenían la mayor concentración de población indígena amazónica. La composición por edad de esta población mostraba una estructura bastante joven y una baja esperanza de vida al nacer: El 49.7% se encontraba entre 0 y 14 años, el 48.8%, entre 15 y 64 años y sólo el 1.5% tenía más de 65 años (INEI, 1993). Los indicadores demográficos, económicos y sociales demuestran que esta población se encuentra bastante lejos de la organización estatal y de su integración a los grandes procesos nacionales.

²⁰ En 1993 la actividad productiva en las comunidades indígenas de la selva se concentraba principalmente en el sector primario, el cual incorporaba al 87% de la PEA Ocupada Indígena, mientras que el 3% de dicha población se ubicaba en el sector secundario y el 10% en el sector terciario (INEI, 1993).

Una de las ventajas de las poblaciones amazónicas frente a otros grupos poblacionales para alcanzar mejores condiciones de calidad de vida, es desarrollar la biodiversidad en forma sostenible en concordancia con la naturaleza. En ese sentido, la población amazónica está iniciando un activo proceso de conocimiento de su propio medio, y se espera poder desarrollar acciones participativas que contribuyan a impedir el deterioro de sus recursos y a mejorar su calidad de vida.

3.3 El pueblo Asháninka que habita en la Selva del Perú

El pueblo indígena Asháninka pertenece a la familia lingüística Arawak que constituye el grupo nativo más numeroso del bosque tropical sudamericano. Estos llegaron a la región del Ucayali alrededor de 200 años AC y se desplazaron a sus afluentes. Desde 1635 los franciscanos entraron a evangelizarlos y trajeron consigo avances tecnológicos. Sin embargo, este proceso fue interrumpido en varias oportunidades por las rebeliones indígenas que no se adaptaban a la disciplina rígida y ritmo de adoctrinamiento. Durante el auge de la extracción del caucho, los asháninkas resistieron a los esclavistas. Luego, en 1965 fueron afectados por la violencia del Movimiento de Izquierda Revolucionaria y en 1989 por la ocasionada por Sendero Luminoso. Actualmente debido a su numerosa población, así como a su distribución espacial, este grupo se siente afectado por una diversidad de factores circundantes: colonización, narcotráfico, violencia política, sobreexplotación de sus recursos biológicos y explotación petrolera y gasífera (CAAAP, 2006).

Los asháninkas que viven en nuestro país tienen una numerosa población, que actualmente se estima que supere los 65,000 habitantes, los mismos que se encuentran asentados por los ríos Ene, Perené, Apurímac, Tambo, Pachitea, Pichis, Alto Ucayali y el Gran Pajonal. Uno de los aspectos más interesantes de su cultura es su estructura social. Son sociedades básicamente agrarias y el trabajo está compartido: el hombre caza, pesca y prepara la chacra; la mujer se ocupa de la cosecha.

La principal actividad económica de este pueblo es la agricultura, en la cual utilizan el sistema de rozo y quema para producir yuca, plátano, maíz, frijol, café y frutas. Complementan su alimentación con la caza, pesca y recolección. La actividad maderera con fines comerciales es también una actividad importante para este grupo, en especial del río Tambo y Alto Ucayali (CAAAP, 2006).

Según el antropólogo J. Bodley (1981), por el contacto cada vez más intenso con la cultura occidental, en esta población se han dado tres tipos de adaptaciones modernas. Un primer grupo intenta mantener su independencia y el estilo tradicional de vida a través del aislamiento en áreas del interior no alcanzadas por la economía nacional. Un segundo grupo ha establecido una relación de "enganche" o deuda con algunos colonos trabajando como jornaleros o cambiando productos por bienes manufacturados. Por último, el tercer grupo intenta adquirir una independencia económica local cultivando pequeñas cantidades de productos comerciables que venden en mercados locales (CAAAP, 2006).

3.4 Cambios en la política educativa para la población indígena

Los programas de integración de la población indígena se desarrollaron en las décadas de los 50's y 60's, como iniciativa de organismos internacionales, los cuales buscaban construir una unidad nacional mediante la homogenización. El criterio era integrar a la cultura occidental de manera subordinada a las mayorías indígenas, considerando las culturas originarias como inferiores y atrasadas (Fuller, 2002). El uso de la lengua indígena sólo servía de "tránsito" a la castellanización. Durante esos años la educación bilingüe estuvo a cargo de una institución norteamericana, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la cual seleccionaba jóvenes (informantes lingüísticos) de las comunidades indígenas, los llevaban a su centro de operaciones ubicado en Yarinacocha (Pucallpa) y allí los formaban como maestros bilingües y como pastores (educación evangélica) (Stoll, 2002).

En los 70's surgió el movimiento de afirmación cultural propia y valoración de nuestras culturas originarias. Persistió la meta de la unidad nacional pero esta vez reconociendo la diversidad multicultural y lingüística: se estableció el uso de varias lenguas, la enseñanza en la lengua materna y el respeto a la cultura de los diferentes grupos de la sociedad. Asimismo se reconoció que los distintos grupos étnicos tenían derecho a integrarse al desarrollo desde su propia perspectiva, conservando sus diferencias. Sin embargo, en la práctica el sistema educativo continuaba marginando a la población indígena (Fuller, 2002).

Entre los 80's y 90's surgió el concepto de interculturalidad, basado en la interacción de diferentes culturas con una relación igualitaria entre ellas. En 1987 se estableció una Unidad en el Ministerio de Educación (MINEDU), que poco después se transformó en Dirección Nacional de Educación bilingüe, DIGEBIL. A fines de los 80's se aprobó la política de EBI de 1989 y la Política Nacional de EBI de 1991. La política de 1989 caracteriza la EBI como democrática pues fomenta la participación de las comunidades, aunque tan sólo se orienta a la población indígena, sin alcanzar al resto de la sociedad. La política de 1991, por su parte, se fundamentó en el reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística del Perú pero sin llegar a caracterizar esta realidad ni analizar cómo contribuía al desarrollo del país (Fuller, 2002).

A partir de los años 90, el modelo neoliberal promovido por el FMI y el Banco Mundial, a través del Estado Peruano, implantó una política que implicó una reforma curricular basada en un nuevo enfoque pedagógico con gran influencia de la psicología cognitiva y el constructivismo (Fuller, 2002). Este currículo es flexible y pues tiene un carácter orientador y sustantivo más que operacional. Asimismo, se estableció que los centros y programas educativos podían asignar hasta un 30% de las horas anuales para actividades orientadas a satisfacer las peculiaridades de la comunidad local. La nueva práctica educativa entonces se propuso estar atenta a la diversidad y atender a las características y ritmos de aprendizaje de los alumnos y de la comunidad local (MINEDU, 2001). En ese sentido, el Banco Mundial dispuso algunas medidas orientadas a integrar a los pueblos indígenas a las dinámicas del desarrollo reconociendo algunas

de sus particularidades. Sin embargo, la reforma de la EBI no se consideró como prioridad; por el contrario, las políticas educativas interculturales se desarrollaron sólo donde llegaron los fondos de la ayuda internacional. Además, la visión de etnodesarrollo del Banco Mundial utilizaba la misma metodología para todo tipo de proyectos, que tienen como único fin reforzar la capacidad adquisitiva de la “población objetivo”, sin analizar a fondo su situación para poder generar propuestas que respondan a sus necesidades y consideren su cultura y cosmovisión. Se trataba, entonces, de convertir a las organizaciones indígenas en actores comprometidos con un discurso de desarrollo que se apoya en el crecimiento y la producción: *“Para sobrevivir, a estos pueblos sólo les queda la opción de integrarse, e integrarse significa asimilarse, significa desaparecer”* (BANCO MUNDIAL Y FONDO INDÍGENA, 2004:34).

En 1995 entró en vigencia del Convenio 169 de la OIT “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, el mismo que exige al Estado peruano tomar las medidas necesarias para garantizar la defensa y el uso de los derechos de estos pueblos. Así por ejemplo el Artículo 27º señala que los programas y servicios de educación destinados a estos pueblos interesados deben contar con su participación durante su desarrollo y aplicación para que puedan responder a sus necesidades particulares; al mismo tiempo deben abarcar su historia, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y aspiraciones sociales, económicas y culturales. Del mismo modo el artículo 28º refiere que en la medida de las posibilidades los niños y niñas indígenas deberán aprender a leer y a escribir en su propia lengua o en la que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenecen. Cabe resaltar que siendo la educación un derecho fundamental reconocido, los tratados ratificados por el Perú en dicha materia son de aplicación obligatoria a nivel nacional (MINEDU/DINEBIR 2007).

En el año 2000, cuando operaba la Secretaría Técnica de Asuntos Indígenas (SETAI) en el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano, se le encargó *“promover y asegurar el respeto a la identidad étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, Comunidades Campesinas y Comunidades Nativas”* (MINEDU/DINEBIR, 2007). En el año 2001 fue creada la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI); la misma que tiene como funciones el diseño, la normatividad y la aplicación de la política Nacional de Educación Bilingüe contando con la participación de la comunidad en general, investigadores, usuarios y organismos de la sociedad civil. Al mismo tiempo promueve la participación de la sociedad civil y usuarios directos mediante la orientación de un Comité Consultivo Nacional y Consejos Educativos por grupos étnicos, pueblos o lenguas. Cabe resaltar que la DINEBI elaboró una nueva “Política Nacional de Lenguas y Culturas”. Durante el gobierno de turno diversos agentes no gubernamentales, como la Cooperación Alemana GTZ, la Unión Europea, TERRA NUOVA, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, etc. impulsaron, alimentaron y promovieron la EIB (MINEDU/DINEBIR, 2007). En este mismo año, se promulgaron el Decreto Supremo 017-2001-ED, Reglamento de la Ley de Nombramiento de Profesores para su ingreso a la Carrera Pública del Profesorado, así como la Ley Nº 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes

Rurales. El artículo 15º de la Ley de Nombramiento de Profesores para su ingreso a la Carrera Pública del Profesorado señala que los y las docentes que enseñen en centros de educación bilingüe deben contar con Título en EBI, o acreditar capacitación en dicha especialidad y deberá ser hablante de la lengua materna de los niños de la zona y del idioma castellano. Del mismo afirma que el docente deber tener dominio oral y escrito de la lengua nativa de la comunidad en que se ubica el centro educativo (MINEDU/DINEBIR, 2007).

De otra parte, en agosto del 2002, se promulgó la Ley N° 27818 para la EBI, la misma que reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la EBI en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. Al mismo tiempo, esta ley establece que el MINEDU diseñará con la participación de los pueblos indígenas un Plan Nacional de EBI para todos los niveles y modalidades de la educación nacional. A su vez, esta ley reafirma la necesidad de contar con docentes que dominen tanto el castellano como la lengua nativa de la zona donde laboran (MINEDU/DINEBIR, 2007).

Por último, en el 2003 se promulgó la Ley General de Educación N° 28044, la misma que cuenta con dos artículos referidos a la educación de los Pueblos Indígenas; el artículo 19º sostiene que el Estado debe garantizar a los pueblos indígenas, a través de programas especiales, una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Por su parte el artículo 20º refiere que la EBI debe promover en todo el Sistema Educativo el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas. Además debe garantizar el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua. Obliga, también, a los docentes a dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. La norma busca asegurar la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas. Finalmente busca la preservación de las lenguas de los pueblos indígenas y la promoción de su desarrollo y práctica.

A pesar de todas las políticas orientadas a la defensa de los derechos de las poblaciones indígenas, en la actualidad la mayoría de pueblos indígenas continúan en una situación de marginación, han sido despojados de sus territorios originales, y se encuentran sujetos a un conjunto de arbitrariedades apoyadas en políticas y leyes que no comparten y resultan contraproducentes por sus escasos niveles de participación política y social. Según estudios realizados por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y Rural (DINEBIR) durante los años 2000 y 2001, la situación socioeconómica y política de los pueblos indígenas es incierta porque los niveles de participación que se han dado hasta el momento no garantizan una real intervención y beneficios para ellos. Incluso, amplios sectores de nuestra sociedad aún consideran a las poblaciones indígenas como grupos exóticos, recursos turísticos o seres denigrantes en proceso de ser “civilizados” (MINEDU/DINEBIR, 2007).

Para contrarrestar esta situación, desde 1988 la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) ha venido proponiendo e implementando políticas y propuestas concretas con relación a la EIB. AIDSESP es una organización nacional que surgió en 1980 para representar a los pueblos indígenas de la selva en defensa de su identidad, derechos humanos y políticos, territorio étnico, recursos naturales, idioma y afirmación de su autodeterminación y autodesarrollo. Desde sus inicios se ha encargado de formular una plataforma básica que asegure el respeto de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de la Amazonía, unir a las comunidades bajo objetivos comunes y realizar acciones que denoten mayor presencia de los indígenas en las actividades políticas, sociales y económicas del país. Cabe resaltar que AIDSESP también impulsa la articulación de espacios interculturales e interétnicos orientados a recuperar sus derechos como pueblos, desarrollando propuestas para el desarrollo de actividades culturales y económicas de los pueblos indígenas, en interacción con la sociedad civil, los organismos públicos y las entidades nacionales e internacionales vinculadas al quehacer indígena. En ese sentido, el área de educación y cultura busca promover los valores culturales de los pueblos amazónicos, difundiendo sus saberes, valores y arte. Al mismo tiempo, y en coordinación con el MINEDU, se lleva a cabo el Programa de Formación de Maestros Indígenas Bilingües de la Amazonía y el Programa de Profesionalización de docentes indígenas bilingües en servicio.

Por otro lado, en el año 2001 la DINEBIR desarrolló mesas de concertación debate en los que participaron diversos sectores del Estado, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos en la educación intercultural y el bilingüismo y representantes de organizaciones indígenas y destacados maestros bilingües de las diversas zonas del país. Como resultado de estos eventos se plantearon un conjunto de estrategias orientadas al mejoramiento de la calidad con equidad de la educación rural y el desarrollo de la educación bilingüe intercultural. Así, en cuanto al diseño de políticas educativas se planteó un programa de revisión y reforma de leyes, un consejo consultivo nacional de educación bilingüe intercultural, mesas de diálogo, congresos nacionales de docentes indígenas, encuentros de adolescentes y jóvenes indígenas y encuentros interculturales de niños y niñas. En lo relacionado con la construcción de proyectos educativos en el ámbito local y regional se propuso la selección, destaque y asignación de docentes EBI en las escuelas de contextos bilingües y conocimiento de la cultura local para ofrecerle un tratamiento pedagógico con enfoque intercultural. Respecto a los procesos educativos en el ámbito institucional y comunal se presentaron como estrategias la diversificación curricular, la adecuación de los tiempos de la escuela a las dinámicas socio productivas de las comunidades rurales, la formación continua de docentes en EBI, la elaboración y validación de materiales, el monitoreo y evaluación participativa, la vigilancia de la sociedad civil y la investigación pedagógica y de la realidad sociocultural de los pueblos indígenas y comunidades rurales. En lo que se refiere a la comunicación y difusión para la movilización social, se formularon estrategias de difusión de la EBI y la incorporación y fortalecimiento de las formas propias de comunicación y concertación de las comunidades y pueblos (MINEDU/DINEBIR, 2007).

Una reforma educativa exige el contar con un plan integral a largo plazo. En ese sentido, ante los problemas presentados en las últimas décadas y la escasa voluntad política, en el año 2006, el Consejo Nacional de Educación, conformado por especialistas destacados en el tema educativo prepararon un proyecto a largo plazo llamado Proyecto Educativo Nacional al 2021, el mismo que ha resultado de una sistematización de consultas realizadas a miles de peruanos desde mayo de 2002. Entre los objetivos estratégicos de este plan educativo se encuentran: brindar iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad hasta el nivel secundario, donde la primera infancia es prioridad; ofrecer aprendizajes pertinentes y de calidad para el desarrollo personal y el progreso e integración nacional; contar con maestros calificados a través del sistema integral de formación docente y una la carrera pública magisterial renovada; contar con una sociedad (gobiernos locales, familias, empresas, organizaciones, líderes de la educación y medios de comunicación) que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad; entre otros. (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 2006).

3.5 Oferta educativa formal para las poblaciones indígenas

La situación de la oferta educativa para las poblaciones indígenas resulta alarmante. La baja cobertura y dificultades de acceso a los centros educativos que afronta esta población, la pronta inserción de los niños y adolescentes en actividades productivas familiares²¹ y la ausencia de una EBI ha traído como consecuencia el ingreso tardío a la vida escolar, así como altas tasas ausentismo, repitencia y deserción escolar que afectan particularmente a la población femenina y derivan en un bajo nivel educativo. Asimismo, la alta proporción de centros educativos destinados sólo a la educación primaria limita las oportunidades de acceso de la población indígena a niveles educativos más altos en su pueblo natal. Por esta razón se presenta un mayor retraso en la edad de conclusión del periodo escolar. Así, en el 2004, mientras que a nivel nacional el 73% de los estudiantes entre 11 a 13 años y el 91% entre los 14 y 16 años había concluido la primaria, sólo el 55% de la población indígena entre 11-13 años y el 83.2% entre los 14 y 16 años, lo había hecho. Es decir, las posibilidades de la población indígena de culminar los 11 años de educación formal son escasas. En 1993 el 32% de la población indígena no contaba con ningún nivel educativo o tan sólo con algún nivel pre escolar, el 49% tenía algún nivel de educación primaria y sólo el 15.5% contaba con algún año de educación secundaria o superior (INEI, 1993).

A pesar de todos los esfuerzos por mejorar una propuesta de EBI, su implementación ha sido bastante limitada. Hoy en el Perú miles de niños indígenas se ven obligados a asistir durante muchos años a la escuela sin que el sistema educativo logre satisfacer sus inquietudes y expectativas. La falta de calidad de la educación no permite garantizar a los niños y niñas habilidades sociales básicas, de comprensión y uso del lenguaje escrito y resolución de problemas matemáticos elementales. Las pedagogías atrasadas de enseñanza promueven la pasividad de los educandos más que su

²¹ En 1993 el 10% la población indígena amazónica entre 6 y 17 años de edad trabajaba (INEI 1993).

desarrollo al limitar el proceso educativo a la transmisión de un conjunto de datos del maestro hacia el alumno mediante el aprendizaje de memoria. Estos enfoques se contraponen a la visión de la educación como instrumento de empoderamiento de las personas para construir su propio desarrollo y el de su comunidad.

Por otro lado, la EBI no ha logrado la aceptación de los actores educativos, no ha sido articulada a los planes de capacitación no EBI ni ha sido afianzada y difundida en la educación pública, tan sólo ha alcanzado una cobertura del 27% de población bilingüe en edad escolar que vive en zonas rurales (MINEDU/DINEBIR, 2005). A la vez, si bien el MINEDU ha otorgado autonomía a las instituciones educativas, éstas aún no son capaces de ejercerla del todo, principalmente por limitaciones en las capacidades de gestión local y de planificación estratégica institucional. Es así como los enfoques y recursos pedagógicos utilizados para la aplicación de la EBI son promovidos y difundidos por los directivos del MINEDU, lo cual es incongruente con la diversificación curricular que abarca tanto los contenidos como los métodos y recursos para el aprendizaje (Fuller, 2002). Asimismo diferentes estudios revelan que las poblaciones indígenas carecen de escuelas iniciales y recursos y materiales para el desarrollo de la currícula escolar y; por lo general, cuentan con centros multigrados y unidocentes, así como con una alta proporción de maestros sin título pedagógico, poco preparados, ajenos a la cultura de las comunidades indígenas (INEI, 1993) y que incluso expresan actitudes discriminatorias y maltrato hacia los niños.

Cabe resaltar que los resultados de investigaciones realizadas por la DINEBIR entre los años 2000 y 2001 revelan que la experiencia acumulada en estos dos últimos años ha permitido afinar, ampliar y mejorar las estrategias y mecanismos de participación de los pueblos indígenas en las distintas instancias del trabajo educativo aunque, al mismo tiempo, pone en evidencia la urgente necesidad de atender, con nuevas estrategias, a estos sectores de la población peruana. Estos estudios pusieron en evidencia que los y las docente presentan serias dificultades durante la aplicación del enfoque intercultural, ya que a pesar de haber recibido algunos alcances teóricos y conceptuales acerca del tema, éstos(as) no manejan las metodologías adecuadas para practicar el diálogo horizontal y abordar los contenidos curriculares desde un enfoque intercultural (MINEDU/DINEBIR, 2007). En ese sentido es evidente que la oferta educativa dirigida a las poblaciones indígenas presenta una falta de adecuación y calidad. Al respecto, el profesor Macazana sostiene: *“Hoy en día, la interculturalidad es asumida por los grupos minoritarios o culturas subordinadas, ya que, por ejemplo, los niños tienen que aprender una lengua que no les es propia, y adaptarse a una cultura que les es ajena; actuar con una racionalidad que no les pertenece, vivir en un ambiente que no es el suyo; mientras que la cultura dominante sigue marginando y despreciando a los demás”* (Macazana 2004:69).

Esta situación propicia la migración de la población indígena que busca mejores oportunidades educativas, ya sea de manera definitiva (cortando todos sus lazos con el sector rural), estacional (dependiendo de los ciclos productivos del sector rural) o temporal (como búsqueda de ingresos compensatorios). A lo largo de los últimos años,

se ha producido una marcada migración demográfica interna, del campo a la ciudad, como consecuencia de la búsqueda de mejorar las condiciones de bienestar, educación, oportunidades y seguridad, ya que el terrorismo amedrentó a las poblaciones rurales. El indígena que emigra de manera definitiva hacia la ciudad se incorpora a la clase obrera o al sector informal de la economía. Su proceso de adaptación supone la pérdida de varios referentes culturales sobre los que basaba su vida y sus relaciones. Para sobrevivir en la ciudad tiene que desarrollar otro tipo de habilidades que, por lo general, son incongruentes con las que asimiló en su comunidad.

En síntesis podemos decir que nos encontramos frente a un problema de exclusión silenciosa y violencia persistente contra la cultura de los pueblos indígenas, ya que éstos poseen formas particulares de vivir, pensar y relacionarse diferentes a las establecidas como oficiales. Habría que preguntarnos entonces: ¿Qué estamos haciendo de estas sociedades?

3.6 Formación de los y las docentes que trabajan en la Amazonía

La formación profesional de los y las docentes es crucial para el desarrollo de sus habilidades pedagógicas. En el Perú funcionan universidades e Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) que forman docentes para los niveles de inicial, primaria y secundaria.

Además de estas dos alternativas, hasta el año 2005 existió la modalidad de profesionalización docente (PD), la misma que se dirigía al alto porcentaje de docentes en ejercicio que no se había titulado o no había completado sus estudios superiores en educación, como consecuencia de que años atrás, debido a la escasez de docentes, las personas que terminaban la secundaria e incluso la primaria ya empezaban a trabajar como profesores nombrados. Esta modalidad exigía la aprobación de una serie de cursos en 6 años generalmente durante el verano.

A pesar del mayor rigor exigido en la formación docente, ésta sigue presentando serias limitaciones en su tarea de incorporar a profesionales docentes competentes que aseguren los aprendizajes eficaces para ampliar las oportunidades desarrollo personal, profesional y social de nuestros(as) niños y niñas²². Estudios realizados por el MINEDU sugieren que el hecho que los y las docentes dispongan de la certificación académica que establece la norma vigente no garantiza un servicio de calidad a la población en desventaja socioeconómica. Ello se pone en evidencia al constatar que, mientras el porcentaje de docentes con título pedagógico se encuentra sobre el promedio del país en el área rural, ámbitos de pobreza extrema y escuelas públicas, este indicador se encuentra muy por debajo del promedio en las escuelas privadas, donde son mayores los logros de aprendizaje (MINEDU, 2004). De esto se puede inferir que el bajo desempeño docente no sólo se explica por la falta de un título

²² Extraído de www.minedu.gob.pe/dinfocad/

pedagógico, sino que además inciden otros aspectos como, por ejemplo, la baja exigencia en la selección de postulantes en los centros de formación docente, la falta de un sistema eficaz de evaluación del desempeño y los bajos sueldos asignados a los y las docentes que los(as) obligan a buscar otras alternativas de generación de ingresos y contribuyen a la baja valoración de esta profesión (Céspedes y Severo, 2005). En el año 2002, el 74 y 69 por ciento de los docentes de educación primaria y secundaria, respectivamente, cumplían con la certificación académica requerida actualmente para el nivel educativo en que se desempeñan. Considerando que en tales estratos, lo observado.

Del mismo modo, la formación docente muestra deficiencias en cuanto al desarrollo de una perspectiva intercultural y capacidades para llevar a cabo la diversificación curricular de acuerdo a las necesidades de cada pueblo o lugar. En ese sentido, existe un conjunto de ISP's ubicados en contextos bilingües en los andes y la Amazonía que no ofrecen la especialidad de EBI, a pesar de la necesidad de maestros y maestras con formación en esa especialidad. Ante esta problemática, la DINEBIR promueve la formación de maestros bilingües interculturales en estos institutos pedagógicos, con el propósito de construir una propuesta de formación docente diversificada para EBI, acorde con las necesidades de cada pueblo. De otro lado, la DINEBIR se ha propuesto promover la participación de las organizaciones representativas de la zona que atiende cada ISP. Sin embargo, es necesario afinar y diversificar las estrategias para el tratamiento de las lenguas y la diversidad cultural con un enfoque intercultural que abarque los distintos aspectos de la formación docente: sistemas de organización y gestión de las instituciones, diversificación curricular (competencias, capacidades, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación), relaciones entre directivos, docentes, alumnos y comunidad, prácticas en las escuelas, etc.

Para contrarrestar la baja calificación docente, desde 1988 la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) implementó el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), a través de un convenio con el Ministerio de Educación, la Corporación de Desarrollo de Loreto (hoy CTAR) y el Centro de Cooperación Internacional Terra Nuova. Este programa es coejecutado junto al Instituto Pedagógico "Loreto". Su sede se encuentra en Iquitos pero su ámbito de acción abarca toda la Amazonía. A través de él, AIDSESP beca a jóvenes indígenas para impartirles una formación antropológica, lingüística y pedagógica. Según se señala en su página web, "El FORMABIAP es una institución educativa que nace con el fin de responder a las reales necesidades educativas de los niños y niñas indígenas de la amazonía y formar nuevas generaciones que asuman el ejercicio de sus derechos colectivos, la defensa y manejo sostenible de su territorio bajo los principios de autonomía y autodeterminación". Su capacidad de adaptación a la realidad de cada pueblo se basa en la formación de jóvenes indígenas líderes en la educación de sus comunidades que mantienen y desarrollan un vínculo permanente con su pueblo y asumen un papel activo en la investigación sistemática de su entorno y de su propio quehacer pedagógico y didáctico.

El FORMABIAP desarrolla sus actividades desde un enfoque sistémico de formación docente continua, se reapropia de los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas para incorporarlos en los procesos de aprendizaje e involucra a los padres de familia, autoridades comunales y federaciones como actores del proceso educativo. Los estudiantes del programa reciben una formación pedagógica, antropológica y lingüística para convertirse en facilitadores de aprendizajes que orientan el proceso educativo hacia la difusión y ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y promotores sociales capaces de plantear y manejar proyectos sociales, ecológicos y políticos sostenibles. Además el FORMABIAP ha elaborado programas curriculares diversificados y materiales de formación escolar y de formación docente. Las evaluaciones realizadas indican que la formación que reciben los jóvenes indígenas en FORMABIAP es altamente productiva, que sus maestros son bien recibidos por las comunidades indígenas y que las propuestas de FORMABIAP se han convertido en eje de las propuestas de EIB (AIDSESEP, 2003). Desde fines de 1999, se vienen implementando réplicas de este Programa y se espera contar dentro de poco tiempo con un sistema de formación de maestros indígenas capaz de afrontar la demanda de maestros para EIB en toda la amazonía peruana.

3.7 Capacitación continua a los y las docentes en servicio

En el proceso de consolidación y generalización de la EBI, es fundamental capacitar a los y las docentes en servicio. En el marco del Sistema de Formación Continua, se ofrece oportunidades de actualización y perfeccionamiento a los profesores y profesoras que trabajan en zonas rurales, para reforzar en ellos capacidades de reflexión sobre su práctica y construcción de propuestas innovadoras que permitan mejorar su desempeño profesional y, de esta manera, garantizar mejores aprendizajes en los niños y niñas indígenas. Es así como, durante el ejercicio de la docencia, el MINEDU capacita a los profesores y profesoras a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente 2007 - 2011 (PRONAFCAP), el mismo que busca: “Normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo” (MINEDU, 2007: 2). Este programa pone énfasis en el desarrollo de sus capacidades comunicativas, sus capacidades lógico matemáticas, su formación ética y práctica de valores, el dominio del currículo y el dominio de la especialidad académica según nivel o ciclo. Contempla la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos que propicien la utilización óptima del tiempo; la participación activa de los y las estudiantes en su aprendizaje; la aplicación de estrategias para evaluar la formación en valores humanos y para evaluar de manera diferencial a los niños y niñas, de acuerdo a sus necesidades y diferentes ritmos de aprendizaje; y la estructuración de materiales educativos utilizando recursos de la localidad. Cabe resaltar, que para el año 2007, el PRONAFCAP se ha propuesto ofrecer 220 horas en intervenciones de capacitación en educación básica regular, la misma que se ofrecerá a 43,400 docentes de educación primaria, los que representan el 31,52% del total de docentes de ese nivel educativo (MINEDU, 2007: 6,17). Asimismo,

las intervenciones de capacitaciones especializadas comprenden 220 horas de Educación Bilingüe Rural (EBR) de habla castellana y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigida a 65,630 docentes (MINEDU, 2007: 24, 25).

Considerando que la profesión de educador va más allá del desempeño técnico pedagógico en el aula, el sistema de formación en servicio considera el desarrollo de las siguientes dimensiones: a) como mediador cultural y de procesos de aprendizaje, b) como un promotor de la interacción entre los aprendizajes de los alumnos y las demandas e intereses de sus propias comunidades, c) como parte del sistema educativo local, regional y nacional, d) como investigador e innovador de la educación en su localidad, e) como profesional comprometido con el desarrollo de la comunidad.

La capacitación de los y las docentes bilingües se lleva a cabo en coordinación con la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD). Esta capacitación aborda temas como: marco teórico de la educación bilingüe intercultural; metodología para el desarrollo de las diferentes áreas del currículo desde un enfoque intercultural, en lengua materna y segunda lengua; metodología de aulas multigrado; tratamiento de la lengua materna y la segunda lengua; desarrollo de habilidades de los docentes en lectura y escritura en lengua indígena; uso de materiales educativos EBI y participación comunitaria.

Para ejecutar el PRONAFCAP, el MINEDU realiza un concurso todos los años entre las instituciones educativas que deseen brindar servicios de capacitación a través de un contrato. Cabe resaltar que desde 1998, el FORMABIAP empezó a ganar los concursos para llevar a cabo esta capacitación en la Amazonía. Las modalidades de intervención promueven la participación de las instituciones educativas estatales y no estatales (ONG's, Institutos Pedagógicos y Universidades), distintas instancias del Ministerio de Educación (DRE, UGEL) y las entidades de cooperación internacional. Al mismo tiempo se promueve la participación directa de las organizaciones indígenas en la selección y convocatoria a los docentes bilingües, en los talleres de capacitación y en el seguimiento y monitoreo de las escuelas de sus respectivas zonas.

3.8 La percepción de la educación por las poblaciones indígenas

Para las poblaciones indígenas amazónicas la educación es un fenómeno social que siempre ha existido en todos los pueblos y culturas del mundo. Estos pueblos no sólo han desarrollado una educación espontánea, sino también sistemas de formación, valores y entrenamiento tecnológico de acuerdo a cada realidad. El ámbito educativo es la vida misma y la educación, tarea de todos. En ese sentido, los padres y madres de familia transmiten permanentemente a sus hijos e hijas conocimientos, saberes y valores de su pueblo, para asegurar las condiciones de un desarrollo autosostenible en su territorio²³.

²³ AIDSESP. VOZ INDÍGENA. La Revista de los Pueblos Indígenas del Perú. www.aidesep.org.pe

Al mismo tiempo, la presencia de la escuela ha jugado un papel central en la conformación de poblados estables en la Selva. Las gestiones realizadas por diversas comunidades indígenas para la implementación de la escuela demuestran que ésta forma parte de la vida comunal y cuenta con una gran valoración social. En investigaciones realizadas en el departamento de Ucayali se encuentra que lo que la población valora de la escuela es su papel en la relación con otros y el hecho que sea un medio para defenderse, expresarse, comunicarse y alcanzar un reconocimiento e igualdad social. Al respecto, Gilmer, un joven nativo menciona que la educación es importante *“para no sentirse menos”* (Fuller 2002: 348). Ello evidencia que en la actualidad la educación es percibida por las poblaciones indígenas como un proceso para afirmar y reivindicar sus derechos colectivos y alcanzar, de esta manera, una posición social, económica y política más equitativa dentro de la estructura social del país.

Cabe resaltar que las perspectivas y, por ende, las demandas y propuestas educativas de la población amazónica y la población andina son distintas. Mientras que en la selva la educación se encuentra ligada a un amplio proceso de reafirmación étnica y cultural y es parte de un proyecto de desarrollo colectivo, en el caso andino, ésta se encuentra más ligada a proyectos individuales y familiares de movilidad social y económica. Así en las aspiraciones educativas de la población indígena de la selva se encuentra presente una gran preocupación colectiva por la búsqueda de posibilidades de profesionalización de los miembros del grupo, como parte de las iniciativas emprendidas por federaciones nativas pues se espera que, luego de sus estudios, estos jóvenes nativos retomen para apoyar a sus comunidades y organizaciones (Fuller, 2002).

Esta diferencia entre las percepciones andinas y amazónicas se apoya en razones históricas y socioculturales. A lo largo de la historia fueron pocos los intentos por incorporar a la población nativa de la selva a la vida nacional y económica, lo que permitió el arraigamiento de sus identidades étnicas (Fuller, 2002). Incluso, ante las políticas homogenizantes, muchos pueblos indígenas desarrollaron estrategias de resistencia que les permitió mantener y enriquecer su cultura. Así, cuando empezó la migración a la región, aparecieron líderes y se formaron organizaciones interétnicas con el objeto de reafirmar sus identidades.

En los últimos 30 años las comunidades indígenas del Perú se han organizado en instancias supracomunales para la defensa de sus derechos. Estas organizaciones tuvieron como referente el surgimiento de movimientos similares en el continente. La organización de los pueblos y naciones indígenas les ha permitido consolidar sus movimientos como sujetos políticos, ingresar al sistema de representación política, alcanzar poder local y, a partir de ello, construir una estrategia de desarrollo autónomo con identidad desde su cosmovisión. Esta estrategia, que parte del fortalecimiento de la identidad cultural y el impulso hacia autonomía territorial y económica, ha permitido la vigencia de los patrones culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Uno de los principales puntos de agenda en las federaciones nativas amazónicas es el de reivindicar su derecho a una EBI que incorpore su lengua, sus saberes y su cultura. En ese sentido, consideran que la oferta educativa orientada a las comunidades indígenas fomenta el desuso de la lengua nativa: *“Las escuelas tradicionales, disfrazadas de modernas, han agregado el término ‘intercultural’ a su trabajo, pero sin modificar sus objetivos de castellanización y por lo tanto del rol de “tránsito” que juega la lengua indígena. Por ello no existe Educación Inicial ni Educación Secundaria ni Educación Superior bilingüe intercultural. Tampoco existen libros, revistas, publicaciones científicas en lenguas indígenas, porque los falsos interculturales buscan que las lenguas y las culturas indígenas se mantengan como lenguas “familiares”, lenguas de uso “doméstico” y no de desarrollo como queremos los Pueblos Indígenas”* ²⁴. Al respecto, Luis Enrique López, funcionario de la GTZ, afirmó que la EIB ha sido en el Perú una oferta de los intelectuales a la población indígena más que el resultado de luchas o reivindicaciones de sus organizaciones (López, 1995). Asimismo Matthias L. Abram, consultor del BID, manifestó que la EIB cuenta con un escaso apoyo de las Organizaciones Indígenas y el del Estado (Mathias, 2004).

La existencia de normas regionales que establecen la enseñanza en lengua materna y la dotación de maestros y directores nativos, como resultado de procesos de negociación entre instancias estatales, federaciones nativas, dirigentes comunales e instituciones no gubernamentales, demuestra una preocupación colectiva por una educación pertinente para los pueblos indígenas de la Amazonía. Si bien hace varios años se pensaba que el desarrollo exigía a los pueblos olvidarse de sus tradiciones para entrar en un proceso de modernización homogenizadora, hoy en cambio se reconoce que hay diversos caminos hacia el desarrollo y que las tradiciones pueden potenciarlo. De esta manera los pueblos indígenas están cada vez más presentes en los espacios políticos regionales, nacionales e internacionales. (Fuller, 2002)

²⁴ AIDSESEP. VOZ INDÍGENA. La Revista de los Pueblos Indígenas del Perú. www.aidesepp.org.pe

IV. ¿EN QUÉ ASPECTOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SE ENFOCA EL PRESENTE ESTUDIO?

A partir del marco teórico, el presente estudio pretende explorar en qué medida la oferta formal educativa orientada a las comunidades nativas de la selva del Perú contempla los siguientes aspectos:

1. Fortalecimiento de la identidad y el compromiso con el desarrollo local
 - Pertinencia del idioma y lenguaje
 - Pertinencia de los contenidos
 - Fortalecimiento de la identidad local y cultural
 - Estímulo al interés por la problemática y desarrollo de la zona

2. Desarrollo del potencial creativo
 - Estímulo a la imaginación
 - Estímulo a la confianza en uno mismo
 - Desarrollo del sentido crítico
 - Estímulo al interés por la investigación
 - Estímulo a la experiencia directa
 - Estímulo a la percepción y sensibilidad

3. Desarrollo del espíritu emprendedor
 - Desarrollo de la capacidad de liderazgo
 - Desarrollo de la capacidad organizativa
 - Estímulo a la responsabilidad y el empeño
 - Estímulo a la iniciativa e inclinación por asumir riesgos
 - Desarrollo de la capacidad de alcanzar objetivos

V. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de investigación propuesta

La presente investigación es de tipo exploratoria debido a que el desarrollo de capacidades y actitudes que potencian un desarrollo endógeno local ha sido un tema muy poco tomado en cuenta en los estudios referidos a la oferta educativa para la población indígena de la Selva del Perú. El diseño de la investigación es no experimental descriptivo, debido a que no se pretende intervenir en la realidad sino únicamente describirla en un momento dado.

5.2 Unidad de Análisis

La unidad de análisis del presente estudio está constituida por los centros educativos de nivel primario dirigidos a las comunidades indígenas de la Selva del Perú. La elección de esta unidad de análisis se justifica en hecho antes mencionado de que la mayor parte de la población indígena únicamente tiene acceso a este nivel educativo. Dado que se trata de un estudio de tipo exploratorio que pretende generar información cualitativa que sirva de base para investigaciones más precisas y exhaustivas, se ha seleccionado una muestra intencional (no probabilística) compuesta por tres centros educativos de nivel primario de comunidades nativas pertenecientes al Pueblo Asháninka.

5.3 Metodología para el recojo de la información

La observación selectiva no participante constituye la principal herramienta utilizada en la presente investigación. Esta técnica permite al observador desenvolverse con libertad y manteniendo distancia de los fenómenos y personas observadas. El contacto directo e inmediato del observador con los actores sociales le permite incorporar un conocimiento tácito de la realidad por medio de la intuición, sentimientos y aprehensiones y, de esta manera, conocer más a fondo el objeto investigado (RUIZ, José y SPIZUA, 1989). Para poder realizar afirmaciones concluyentes sobre el fenómeno observado se planteó permanecer al menos cinco días en cada comunidad observando el desarrollo de las clases y actividades escolares. Asimismo se recurrió a mecanismos de comprobación que garanticen la fiabilidad de la información, tales como el apoyo de informantes del mismo grupo para intercambiar y contrastar información, y el uso de otras técnicas como el análisis documental, el grupo focal y la entrevista a profundidad.

Durante el recojo de los datos, además de los instrumentos requeridos por cada una de las técnicas seleccionadas, se contempló el uso de anotaciones manuales y registros audiovisuales para salvaguardar la información recogida, de manera que pudiera ser objeto de nuevos análisis e interpretaciones.

Las técnicas, las fuentes de información y los instrumentos utilizados para el recojo de la información se presentan a continuación:

<u>Técnicas</u>	<u>Fuentes de Información</u>	<u>Instrumentos</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación ▪ Grupo focal ▪ Entrevista a profundidad ▪ Análisis documentario 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clases ▪ Alumnos y alumnas ▪ Padres y madres de familia y docentes ▪ Programas curriculares, planes anuales de trabajo, unidades de aprendizajes, proyectos educativos, libros de texto y cuadernos de los y las estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de observación ▪ Guía de grupo focal ▪ Guía de entrevista a profundidad ▪ Guía análisis documentario



VI. CONDICIONES FAVORABLES Y ADVERSAS

El trabajo de campo se llevó a cabo entre el 8 de setiembre y el 13 de octubre de 2004. Durante las mañanas de los días útiles se observaron las clases impartidas del Pronoei y las aulas multigrados de la escuela. Por las tardes se realizaron las entrevistas a los(as) docentes y padres de familia, así como los grupos focales a los(as) alumnos(as). El resto del tiempo se aprovechó para observar el ambiente, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales suscitadas dentro de las comunidades y descubrir, de esta forma, otros factores que podrían estar influyendo en las variables analizadas.

Cabe señalar que la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) apoyó la ejecución del presente estudio proporcionando información sobre las comunidades asháninkas ubicadas en la zona y brindando facilidades de acceso, seguridad y acompañamiento durante el recojo de los datos. Otra condición favorable encontrada en las escuelas investigadas fue el contar con el apoyo de los líderes de la comunidad para desarrollar el trabajo de campo, así como con el apoyo de los directores y los(as) docentes para la aplicación de las técnicas utilizadas en el levantamiento de la información. En ese sentido, se puede afirmar que estas comunidades son abiertas a la investigación, aunque los pobladores que con mayor predominio de costumbres ancestrales, mostraron cierto recelo ante nuestra visita.

Entre las limitaciones que se presentaron durante el trabajo de campo se encontraron: el desconocimiento de la lengua asháninka y la subjetividad presente en la observante; estas limitaciones se pudieron superar con la colaboración de una persona de origen asháninka perteneciente a AIDSESP que acompañó el trabajo de campo haciendo las veces de intérprete y participando en el proceso de observación de las clases para después intercambiar y contrastar información. Otra limitación enfrentada fue la presencia del y la observante dentro de las clases, la misma que pudo influir tanto en desempeño del (la) docente como en el desenvolvimiento de sus alumnos(as). Sin embargo, es probable que esta influencia se haya reducido conforme estas personas se fueron acostumbrando a la presencia del y la observante.

VII. COMUNIDADES SELECCIONADAS PARA LA INVESTIGACIÓN

La primera de las escuelas seleccionadas se ubica en margen derecho del Río Tambo, Distrito de Río Tambo, Provincia de Satipo, Departamento de Junín. El distrito de Río Tambo, se encuentra ubicado al este de Lima, en la parte oriental del Departamento de Junín. Con una superficie de 10,562.345 Km², es el distrito más extenso de la provincia de Satipo y del Departamento de Junín; a pesar de ello su población bordea los 25,000 habitantes (29% de la Provincia). Su territorio colinda con la Provincia de Atalaya. En la actualidad es el único distrito de la selva central donde se puede encontrar grandes extensiones sin explorar, así como los mayores atractivos turísticos naturales y culturales, y la mayor cantidad de comunidades nativas de la provincia (60 comunidades nativas y 25 comunidades campesinas). Es una zona convulsionada de conflictos, siendo los más afectados los Asháninka, quienes durante décadas vienen sufriendo los rezagos del terrorismo, la invasión masiva de la colonización, el narcotráfico y extracción ilegal de madera. El bajo nivel educativo de la población, la falta de experiencia y desorganización de las autoridades, y la falta de información sobre productos diferentes a los forestales, han conducido a la sobreexplotación de los bosques madereros. En Río Tambo los indicadores de desarrollo humano son también desalentadores en cuanto a esperanza de vida (63 años), alfabetismo (78.6%), matriculación secundaria (63.3%), logro educativo (68.4%) e ingreso familiar per cápita (S/. 190.2). Con relación al nivel educativo los indicadores son más alarmantes pues sólo el 37% de su población mayor a 25 años ha concluido la primaria, el 9% la secundaria y el 1% algún tipo de educación superior (INEI, 2005). Dentro de esta zona se seleccionó la comunidad Gloriabamba porque se encuentra dentro del ámbito de acción del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), propuesta de EBI más destacada a nivel nacional. Como ya se mencionó anteriormente, en los últimos años se vienen implementando réplicas de este programa y se espera contar dentro de poco tiempo con un sistema de formación de maestros indígenas capaz de afrontar la demanda de maestros para EIB en toda la amazonía peruana. Al investigar la propuesta de este programa, se pretende encontrar alcances para enriquecer el planteamiento de políticas que mejoren la educación formal en las comunidades rurales de la selva peruana, así como generar información que contribuya a mejorar la propuesta del FORMABIAP.

La segunda escuela se ubica en una comunidad Sapani, ubicada en el Distrito Raimondi, Provincia de Atalaya, Departamento de Ucayali. La Provincia Atalaya se sitúa a 476 Km. al sur de Pucallpa, tiene una superficie de 38,924 Km² y cuenta con una población estimada para el año 2003 de 50,122 habitantes (PNUD – PERU 2005), de la cual el 64.2% es rural. En ella habita aproximadamente el 40% de la población indígena del departamento y con relación a la población total de la provincia de Atalaya el volumen de población indígena representa el 46% (INEI, 1993). Esta provincia destaca por su vasto potencial forestal, principalmente de especies palmeras, de las que se extraen productos como el aceite de palma y palmitos. En esta región las comunidades se dedican a la extracción forestal y a la actividad agrícola para el autoconsumo. Si bien cuentan con grandes extensiones de terreno forestal, la

población indígena más allá de beneficiarse de este enorme potencial, es sujeto de abuso y explotación por parte de empresas ilegales a las cuales le venden su madera y su mano de obra a precios irrisorios y cambio de especies. Esto se debe, por un lado, al incipiente capital social existente en la zona y, por otro, a la débil presencia del Estado y de otras instituciones capaces de contribuir con el desarrollo de estas comunidades. Se seleccionó esta provincia porque es una de las zonas que presenta menor desarrollo humano dentro del Selva del Perú²⁵: su población alcanza bajos niveles de esperanza de vida al nacer (65.3 años), alfabetismo (78%), matriculación secundaria (48.5%), logro educativo (58.3%) e ingreso per cápita (S/. 170.2 al mes) (PNUD-PERÚ 2005). En el distrito Raimondi todos estos indicadores, salvo la esperanza de vida al nacer son aún más dramáticos: 77.3% de alfabetismo, 41.4% de matriculación secundaria, 53.4% de logro educativo y S/.169.8% de ingreso per cápita. Asimismo, según el último Censo, sólo el 47% de su población mayor a 25 años ha concluido la primaria, el 22% la secundaria y el 7% algún tipo de educación superior (INEI, 2005).

Por último, la tercera escuela investigada pertenece a la comunidad Don José Centro Marankiari, ubicada en el Distrito Perené, Provincia Chanchamayo, Departamento de Junín. El distrito Perené se ubica al este de Lima y su población bordea los 46,500 habitantes (INEI, 2006). Gran parte de las familias indígenas que habitan en esta zona se encuentra en situación de extrema pobreza, como consecuencia de la falta de empleo, el bajo precio de los productos agrícolas y bajas condiciones de salud, alimentación y educación. Sin embargo, los líderes de estas comunidades vienen impulsando iniciativas de autodesarrollo integral sostenible que armoniza con su identidad cultural, con el propósito de mejorar progresivamente las condiciones humanas y la calidad de vida de sus comunidades. En ese sentido, trabajan de manera organizada en el mejoramiento de la producción agrícola y apoyan iniciativas familiares vinculadas a la producción con valor agregado y al ecoturismo. En el caso del Distrito Perené, los indicadores de desarrollo humano muestran un panorama más optimista: 70.8 años de esperanza de vida, 82.9% de alfabetismo, 90.8% de matriculación secundaria, 88.1% de logro educativo y S/.246 de ingreso familiar per cápita. Asimismo en este distrito el 60% de la población mayor a 25 años ha concluido estudios primarios, el 22%, secundarios y el 4% estudios superiores. Se escogió esta zona debido a que en ella se encuentran experiencias de desarrollo endógeno que aprovechan la riqueza natural, cultural y social de las comunidades indígenas. Asimismo, la comunidad seleccionada se encuentra bastante próxima a la ciudad, lo que permitirá conocer la influencia de la vida urbana en la población indígena.

²⁵ La Provincia Atalaya se encuentra en el puesto N° 175 de 194 provincias en cuanto al Índice de Desarrollo Humano (0.440), en el N° 132, en cuanto a alfabetismo, en el N° 179 en matriculación secundaria y en el N° 173 en cuanto a logro educativo (PNUD-PERÚ 2005).

VIII. SITUACIÓN ENCONTRADA EN LAS COMUNIDADES: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

8.1 Comunidad de Gloriabamba



8.1.1 Origen de la comunidad

Gloriabamba es una comunidad que ha surgido del repoblamiento en 1996 luego de la deserción que hubo por el terrorismo. Su población está compuesta en un 50% por asháninkas que han regresado a su comunidad cuando se controló el terrorismo y, en otro tanto, por otros asháninkas “asilados” que vienen de lugares donde no tenían suficiente área de cultivo y fueron acogidos por esta comunidad. Cabe destacar que Gloriabamba tiene un amplio territorio que es aprovechado en forma comunitaria por sus pobladores para desarrollar actividades agrícolas y crianza de animales menores.

8.1.2 Características de la comunidad

En esta comunidad las casas se encuentran agrupadas y lejos de las zonas de cultivo, de manera que las familias pueden interactuar entre sí, entablar lazos de amistad y participar de casuales reuniones en las que toman mazato y conversan largo rato. Si bien todas las casas de los pobladores están construidas con materiales de la zona, la casa del Teniente Gobernador y el Local Comunal, consideradas por los niños y niñas como las construcciones más atractivas en la zona, son de material noble y techo de calamina. Asimismo las aulas cuentan con columnas de cemento, paredes de madera y techo de calamina.

Cabe resaltar que esta comunidad cuenta con sólo una escuela de educación primaria en ese sentido, los niños y niñas que deseen seguir los estudios secundarios deben mudarse a la ciudad de Satipo o Mazamari.

Los pobladores de esta comunidad se muestran alegres y entusiastas, hablan asháninka entre ellos y castellano con los(as) hispanohablantes y aún mantienen algunas tradiciones como la preparación del masato, el uso de la cusma (traje típico), la práctica de la pesca comunitaria y la elaboración de sus propias herramientas y accesorios para el hogar.



8.1.3 Características observadas en los niños y niñas

Los niños y niñas de esta comunidad se muestran despiertos(as) y desenvueltos(as), identificados(as) con su cultura y ambiente natural, familiarizados(as) con sus recursos y concientes de su problemática (Ver Anexo 2, 1.1.1). En el recreo y su tiempo libre se entretienen jugando fútbol en un área de gran extensión destinada para ese deporte que se encuentra frente al local comunal y a la casa del jefe de la comunidad.



Si bien se trata de niños que pertenecen a una comunidad rural con escasas oportunidades de desarrollo, éstos cuentan con elevadas aspiraciones y proyectos personales (Ver Anexo 2, 1.1.2, 1.2.1). Cabe resaltar que durante la interacción con ellos(as) muchos demostraron deseos de cariño y atención. Asimismo se observaron ocasiones en que la opinión de estos niños y niñas era poco tomada en cuenta por sus padres y madres.

8.1.4 Pronoei en Gloriabamba²⁶



Es importante analizar también la experiencia que enfrentan los niños y niñas en inicial, para comprender mejor sus actitudes, capacidades y limitaciones que muestran en el nivel primario. Beatriz estudió en la Universidad en los Andes de Huancayo y actualmente tiene 32 niños y niñas a su cargo en el Pronoei.

En relación al idioma, se pudo percibir, que si bien la profesora utiliza en gran medida la lengua nativa durante su clase, lo hace porque sus alumnos y alumnas están entrando en contacto con la escuela y aún no están familiarizados con el castellano.

²⁶ El Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) es una institución estatal orientada a niños y niñas entre 3 y 5 años que busca el desarrollo integral de los niños y niñas a través de actividades de estimulación cognitiva, motora, afectiva y social. La diferencia entre un PRONOEI y un Centro de Educación Inicial (CEI) es que el primero suele estar a cargo de madres de familia de la comunidad (llamadas "animadoras" o "promotoras"), las mismas que reciben una capacitación inicial y luego son supervisadas periódicamente por profesoras tituladas. Además los PRONOEI se forman sobre la base de la participación de la comunidad, que tiene que organizarse, designar un local y recomendar a la animadora. Revista de Psicología de la PUCP. Volumen XVII, Primer Semestre, 1999, N° 1.

El trato coercitivo, áspero e indiferente de la docente y sus críticas destructivas despiertan la inseguridad en sus alumnos y alumnas y debilitan su autoestima (Ver Anexo 1, 1.1.2). Cabe resaltar que a esta edad estos niños y niñas requieren mayor atención, afecto y sensibilidad de parte del docente, ya que se encuentran en una etapa de transición por la cual están empezando a desligarse del seno de su hogar.

Cabe resaltar que la manera creativa en la que conduce sus clases despierta la creatividad en sus alumnos y alumnas. Asimismo, encarga trabajos que ejercita en sus alumnos y alumnas su interacción con la naturaleza y recurre como metodología a la experiencia directa.



Por último, su estímulo a la iniciativa y sentido crítico se contradice con su actitud rígida y poco tolerante. Es lógico que sus alumnos y alumnas le pregunten constantemente cómo hacer las cosas si ella califica sus trabajos artísticos como buenos o malos y los restringe a cumplir ciertos parámetros que ella establece. De esta manera puede confundir a sus alumnos y alumnas, bloquear su creatividad y reforzar su inseguridad y baja autoestima.

Se puede concluir, entonces, que es posible que los niños y niñas lleguen a primer grado con una serie de carencias, inseguridades y temores que limita su libre desenvolvimiento para el uso de la creatividad. Su capacidad de juego con la realidad a través de su imaginación pudo haber sido mermada, ya que su maestro(a) se encargó de enseñarle “lo correcto” y “lo incorrecto”, “lo agradable” y “desagradable”. Es probable que a partir de ahora relacionen la escuela con un ambiente hostil y amenazante, en el cual tienen que acatar ciegamente las disposiciones del(a) profesor(a).

8.1.5 Centro educativo EEB – 64516



8.1.5.1 Aspectos generales de la escuela

La escuela de esta comunidad cuenta con tres aulas, dos por grado; dos profesores bilingües asháninkas para 1°, 2°, 3° y 4° y un profesor hispanohablante para 5° y 6°. El profesor y la profesora bilingües aplican el programa curricular y metodológico del FORMABIAP (Ver Anexo 4, 1.1.1, 1.2.1), mientras que el profesor hispano emplea el programa curricular generalizado de la UGEL. Si bien es cierto que los y las docentes de esta comunidad manifiestan una actitud un tanto flexible, se percibe aún la influencia de una educación tradicional de tipo militarizada, principalmente en el momento de la formación, la cual concuerda con la expectativa de los padres y madres de familia, quienes esperan que la escuela forme a sus hijos e hijas como personas “educadas, disciplinadas y obedientes”



8.1.5.2 El papel de los padres y madres de familia

Se pudo percibir en algunos(as) padres y madres de familia desinterés por la formación integral de sus hijos e hijas, a la vez un ambiente de violencia y maltrato en los hogares. Un problema que consideramos bastante serio es el hecho que, según refirió el director de la escuela, a éstos no se les hace partícipes de los programas curriculares y los planes anuales, sólo son convocados para participar en actividades que contribuirán a resolver asuntos de infraestructura de la escuela (Ver Anexo 4, 1.3.1). Al no ser lo suficientemente involucrados en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas están cumpliendo un papel pasivo en la gestión escolar. Por ello no es de extrañar que la principal problemática de la escuela identificada por ellos(as) se relacione con asuntos de infraestructura y no de calidad en la enseñanza. Sin embargo, algunos de ellos(as) son exigentes al momento de juzgar la enseñanza de sus hijos e hijas; así por ejemplo, mientras se sienten satisfechos con la enseñanza que reciben los y las estudiantes de tercer y cuarto grado, consideran insuficientes los aprendizajes de los niños y niñas de primer y segundo (Ver Anexo 3, I).

Por otro lado, a pesar que los y las docentes bilingües intentan afianzar la identificación cultural de sus alumnos y alumnas a través del uso de la lengua nativa, los padres y madres de familia consideran que para sus hijos e hijas es más importante aprender castellano que asháninka en la escuela pues no encuentran ninguna finalidad de perfeccionarse en su propia lengua. Asimismo, muy pocos padres y madres esperan que sus hijos e hijas aprendan en la escuela a identificar y valorar las riquezas y el potencial de su comunidad, más que eso, valoran los aprendizajes que son útiles para la vida en la ciudad. Paradójicamente, la mayoría de padres y madres de familia desea que sus hijos e hijas regresen a mejorar su comunidad luego de haber seguido estudios superiores en la ciudad (Ver Anexo 3, I).

8.1.5.3 Análisis de las aulas multigrados

a) Primer y segundo grados



Esta clase se encuentra a cargo de la profesora María. Ella es una profesora bilingüe asháninka que estudió cinco años en el FORMABIAP y trabaja con la propuesta curricular y metodológica de esta institución.

a.1 En relación a la identidad local y cultural

Con relación al idioma, si bien la docente es asháninka, se observó que imparte su clase principalmente en castellano y utiliza la lengua asháninka como herramienta de comunicación en el aprendizaje de las diferentes materias y como instrumento para enseñar el castellano (Ver Anexo 1, 1.1.2). Esto se debe a que, por su corta edad, sus alumnos y alumnas aún utilizan su lengua como principal medio para comunicarse en todos los ámbitos de su vida. Cabe resaltar que el su plan anual de la profesora María propone poner énfasis en la educación bilingüe intercultural (Ver Anexo 5, 1.1.2).

En cuanto a pertinencia de los contenidos encontramos que esta profesora prepara sus clases a partir de diferentes programas curriculares, sin realizar una diversificación con el aporte de los agentes educativos (Ver Anexo 4, 1.1.1). Asimismo son escasas las asignaciones relacionadas con la identidad y el compromiso con el desarrollo de la comunidad (Ver Anexo 5, 1.2.3).

Cabe resaltar que entre los objetivos específicos del plan anual se propone promover la participación de los agentes educativos de la comunidad en bien de la educación y el respeto de los principios de cada pueblo, así como eventos sociales de la comunidad, la ejecución de proyectos productivos y el desarrollo de competencias como la integración y la identidad cultural. Asimismo, las actividades y metodologías de trabajo propuestas en el plan apoyan al fortalecimiento de la identidad cultural del estudiante. Sin embargo, casi la totalidad de los problemas identificados en el plan se refieren a la solución de problemas de infraestructura de la escuela, a la vez que los proyectos, en lugar de enfocarse al fortalecimiento de la identidad local y generación de aprendizajes, se plantean como medio para la solución de problemas de infraestructura y compra de útiles escolares (Ver Anexo 5, 1.2.1). A pesar de esto, los proyectos ofrecen a sus alumnos y alumnas aprendizajes pertinentes, pues les serán útiles para su vida en la comunidad, a la vez que fortalece en ellos(as) su identidad local y cultural. Tal vez por ello, en el grupo focal se evidenció que estos niños y niñas se identifican con su cultura y la naturaleza que los(as) rodea. Asimismo, se encontró que valoran mucho los aprendizajes de la escuela que puedan utilizar en su vida en la comunidad, lo cual es coherente con sus aspiraciones, considerando que la mayoría de ellos(as) manifestó que cuando crezcan desean vivir en la comunidad trabajando en la chacra, cocinando y vendiendo su producto (Ver Anexo 2, 1.1.1).

Por otro lado, el plan anual de la profesora propone incentivar las buenas relaciones entre los y las estudiantes y los agentes de la comunidad educativa (Ver Anexo 5, 1.2.1), lo que podría facilitar el diálogo y participación de todos los agentes de la comunidad educativa en la solución de los problemas que enfrenta la escuela. Sin embargo, a pesar de que la profesora considera que existen buenas relaciones entre

padres y madres de familia, alumnos y alumnas y docentes (Ver Anexo 4, 1.1.2); ésto no se aprovecha para promover la discusión de la problemática de la escuela. Así tampoco, se tocan en clase problemas de la comunidad, quizá por esta razón la visión de los y las estudiantes sobre su problemática local se limita a lo que ocurre dentro de su hogar, en donde según ellos(as) mismos(as) manifestaron, muchas veces encuentran, vicios, maltratos e indiferencia por parte de sus padres y madres (Ver Anexo 2, 1.1.1). Ante esta realidad es posible que les sobrevengan sentimientos de impotencia y abandono. Por ello no es de extrañar que estos niños y niñas se muestren inseguros y con ansias de cariño y atención, tal como se pudo percibir al interactuar con ellos(as).

a.2 En relación a la creatividad

Al respecto, si bien se crea en la clase un ambiente flexible que ofrece cierta libertad a los niños y niñas para expresarse y trasladarse por todo el salón, la ambientación del salón no ofrece espacios destinados para la expresión y exposición de trabajos creativos.



Asimismo la actitud de la profesora, algunas veces coercitiva y otras poco tolerante a las propuestas de sus alumnos y alumnas, puede fomentar la inseguridad, el temor a equivocarse y la búsqueda constante de apoyo y aprobación en la decisiones (Ver Anexo 1, 1.1.2). De esta manera, la profesora estaría limitando el proceso creativo de sus alumnos y alumnas ya que éste requiere la creación de un clima de confianza en el aula (ver punto II, 2.5). Por otra parte, la profesora identifica una serie de problemas que inciden de manera negativa en el desarrollo del potencial creativo: la desnutrición, la falta de aprestamiento y estimulación de los niños y niñas de parte de sus padres y madres y su desinterés por la formación integral de sus hijos e hijas, la

carencia de útiles escolares y materiales didácticos, los escasos recursos económicos de las familias, las enfermedades endémicas, el abandono moral y físico de muchos niños, la violencia familiar, el maltrato infantil, entre otros (Ver Anexo 5, 1.2.1).

Son escasas las tareas orientadas al desarrollo de la creatividad, además la profesora limita la iniciativa de sus alumnos y alumnas al decirles al detalle lo que deben hacer (Ver Anexo 5, 1.2.3). Sin embargo, en el libro de texto de comunicación integral de segundo grado se encontró un gran número de ejercicios que desarrollan el sentido crítico y la imaginación, y otros que estimulan el espíritu de investigación (Ver Anexo 5, 1.2.2).

De otra parte, si bien el desarrollo del sentido crítico supone ofrecer diferentes puntos de vista sobre un tema para facilitar la propia construcción del aprendizaje (ver punto II, 2.5), encontramos que la profesora, según manifestó en la entrevista, considera que podría confundir a sus alumnos y alumnas si les presenta diferentes puntos de vista sobre un tema (Ver Anexo 4, 1.1.2). Del mismo modo, su metodología expositiva y basada en la repetición no le permite asumir el rol de facilitadora del aprendizaje ni favorece el intercambio de ideas, el sentido crítico y la investigación (Ver Anexo 1, 1.2.2). Sin embargo, su plan anual propone el intercambio de experiencias entre el educando y el profesor, con compañeros de los diferentes ciclos, así como con otros(as) estudiantes de escuelas vecinas en vistas a otras comunidades y plantea el diálogo sobre los problemas acontecidos o experiencias vividas, con el propósito de ponerlo en contacto con el entorno, para conocer otras realidades (Ver Anexo 5, 1.2.1).

En relación a la metodología, su opinión es que los y las docentes generalmente no toman en cuenta las corrientes metodológicas y se basan en sus propias ideas (Ver Anexo 4, 1.1.2). Al parecer la profesora María apuesta por pasar por alto las corrientes metodológicas y por aplicar una metodología empírica que dependa de las ideas y experiencias de cada docente. Consideramos que esta postura pone en riesgo la eficacia del desarrollo de las clases; es decir, puede contrarrestar el logro de los objetivos.

En cuanto a la experiencia directa, la profesora les da la oportunidad a sus alumnos y alumnas para salir al campo a realizar prácticas propias de su comunidad, así como contar con espacios de juego y desarrollo artístico en armonía con la naturaleza. En ese sentido, la profesora fomenta un conocimiento directo y vivencial de los recursos locales y valoración de los mismos a través de proyectos de pesca y cultivos agrícolas (Ver Anexo 1, 1.2.2). Para ello cuenta con el apoyo de los ejercicios del libro orientados a fortalecer la identificación, valoración cultural y desarrollo local (Ver Anexo 5, 1.2.2). De esta forma, enseña a estos niños y niñas a valorar su cultura y el ambiente que los(as) rodea; a la vez que potencia el desarrollo de su creatividad.

a.3 En relación al espíritu emprendedor

En cuanto esta variable encontramos que la capacidad de liderazgo es estimulada únicamente mediante la delegación de cargos y responsabilidades dentro de la clase (Ver Anexo 1, 1.1.2); mientras que el desarrollo de la capacidad organizativa se fomenta, según indicaron los y las estudiantes, con su participación en competencias, aunque éstas se lleven a cabo sólo con sus compañeros de aula (Ver Anexo 2, 1.1.2). Cabe resaltar que tanto el plan anual de la docente como los ejercicios del libro de texto de comunicación integral proponen la participación de los niños y niñas en competencias (Ver Anexo 5, 1.2.2). Sin embargo, durante el trabajo de campo no se observó el desarrollo de trabajos grupales en esta clase ni la participación de los y las estudiantes en competencias, lo cual evidencia que estas actividades se realizan con poca frecuencia (Ver Anexo 1, 1.2.3). Así también, según mencionaron sus alumnos y alumnas en el grupo focal, María no fomenta el planteamiento de ideas y, cuando lo hacen, tampoco las lleva a la práctica (Ver Anexo 2, 1.1.2), lo que desalienta en ellos(as) su iniciativa e inclinación por asumir riesgos.

Respecto al desarrollo de la capacidad de fijar objetivos, la profesora no comenta ni involucra a sus alumnos y alumnas al momento de fijar los objetivos de las clases y evaluar su cumplimiento, salvo en el caso del desarrollo de proyectos (Ver Anexo 4, 1.1.3). Cabe destacar que, además del aprendizaje, la profesora considera como criterios de evaluación en sus alumnos y alumnas aspectos relacionados con la participación y las relaciones humanas (amabilidad, valoración de sus compañeros y actitud democrática), con lo que contribuye, de cierta manera, a desarrollar su espíritu emprendedor (Ver Anexo 4, 1.1.3).

Finalmente, con respecto a la opinión de los padres y madres, éstos(as) consideran insuficientes los aprendizajes que sus hijos e hijas reciben en estos grados pues, según dicen, se encuentran muy atrasados y necesitan nivelación. Sin embargo, algunos(as) padres y madres valoran el que la profesora practique con sus hijos e hijas actividades propias de la comunidad, como el trabajo de chacra, ya que estos aprendizajes les servirán para la vida en familia y en la comunidad. Esto concuerda con el hecho que la mayoría de ellos(as) desean que sus hijos e hijas se queden a vivir en la comunidad. Por otro lado, los padres y madres aceptan que se les enseñe a sus hijos e hijas en asháninka durante estos grados como transición para aprender el castellano (Ver Anexo 3, I).

b) Tercer y cuarto grados



Estos grados se encuentran a cargo del profesor bilingüe Luis, también egresado del FORMABIAP.

b.1 En relación a la identidad local y cultural

El profesor Luis trabaja con la propuesta curricular y metodológica del FORMABIAP (Ver Anexo 4, 1.2.1). En ese sentido, se preocupa por relacionar los temas de las clases con la vida en la comunidad e historia del pueblo asháninka (Ver Anexo 1, 1.3.1); es decir, procura ofrecer a sus alumnos y alumnas aprendizajes que les sirvan para su vida en la comunidad.



Cabe mencionar que los aprendizajes considerados más importantes por los padres y madres de familia son el castellano y las matemáticas, seguidos del aprendizaje de valores y actitudes que forman parte de su cultura (Ver Anexo 3, I). En definitiva, los y las estudiantes de estos grados consideran útiles los aprendizajes recibidos en la escuela tanto para su vida en la comunidad como para forjarse como profesionales (Ver Anexo 2, 1.2.1).

Por otro lado, Luis adecua su lenguaje a la manera de expresarse de los niños y niñas para facilitar su entendimiento y entablar una comunicación fluida con ellos. Asimismo, comparte la cultura de sus alumnos y alumnas y se esfuerza por expresarse e impartir su clase en idioma asháninka (Ver Anexo 1, 1.3.1). Al revisar los cuadernos de los niños y niñas se comprobó que el docente otorga la misma importancia a la lengua nativa como al castellano (Ver Anexo 5, 1.3.5). Con ello estimula a sus alumnos y alumnas a valorar, mantener vigente y perfeccionar su lengua nativa a la vez que promueve el uso del castellano como segunda lengua y medio para acceder a otros aprendizajes y prácticas que se llevan a cabo en la ciudad. A su vez, los y las estudiantes(as) hispanos logran familiarizarse con la lengua asháninka, con lo cual se promueve la interculturalidad. Ello se pudo corroborar en el grupo focal, en el cual sus alumnos y alumnas afirmaron que en la escuela utilizan ambos idiomas, mientras que en casa utilizan sólo el asháninka (Ver Anexo 2, 1.2.1). A pesar de ello, sus padres y madres desean que en la escuela aprendan principalmente el castellano pues no encuentran ninguna finalidad en el perfeccionamiento de su propia lengua, situación que ha motivado continuas presiones por parte de la APAFA hacia el docente (Ver Anexo 3, I). Cabe resaltar, además, que los niños y niñas reconocieron que el profesor tiene algunas dificultades para enseñar el asháninka porque no habla el mismo dialecto que ellos(as), incluso en varias oportunidades ellos(as) le tienen que corregir y enseñar al profesor (Ver Anexo 2, 1.2.1). En ese sentido, a pesar de la buena voluntad del docente, el perfeccionamiento de la clase en su lengua nativa se encuentra ciertamente limitada.

Por otro lado, el profesor infunde en sus alumnos y alumnas el aprecio por sus tradiciones y estilos de vida asociados a su cultura, resaltando sus ventajas frente a las prácticas que provienen de la ciudad (Ver Anexo 1, 1.3.1). Consideramos que ello no es adecuado para una educación intercultural por cuanto fomenta la comparación entre las culturas y propone un juicio de valor que se inclina por una de ellas y rechaza la otra. Asimismo, el docente inculca el conocimiento y la valoración de los recursos naturales de la comunidad resaltando su valor nutritivo frente a los productos procesados, a la vez que fomenta su aprovechamiento, conservación y uso adecuado, a la vez (Ver Anexo 1, 1.3.1). En este caso, la comparación es útil para desarrollar la capacidad de discernimiento en los niños y niñas que les permitirá decidir sobre qué aspectos o prácticas propias o foráneas son convenientes para su vida y cuáles no lo son. En ese sentido, en la revisión de los cuadernos de sus alumnos y alumnas se encontraron asignaciones relacionadas con su pueblo, familia y recursos naturales de su localidad (Ver Anexo 5, 1.3.5). Ello se pudo corroborar en el grupo focal, en el cual sus alumnos y alumnas demostraron un amplio conocimiento de su

medio ambiente y recursos culturales (Ver Anexo 2, 1.2.1). Cabe resaltar que el material didáctico de Personal Social del MINEDU apoya las iniciativas del docente relacionadas con el fortalecimiento de la identidad y el compromiso con el desarrollo local (Ver Anexo 5, 1.3.5). Sin embargo, sólo dos de los padres y madres entrevistados(as) manifestaron su interés porque sus hijos e hijas aprendan en la escuela a identificar y valorar las riquezas y el potencial de su comunidad (Ver Anexo 3, I).

De otra parte, resulta interesante que entre los aspectos de la comunidad más valorados por sus alumnos y alumnas se encuentren, además de su biodiversidad, el motor (grupo electrógeno), el centro educativo, la posta médica y la casa comunal (Ver Anexo 2, 1.2.1). Cabe resaltar que el motor les permite contar con luz eléctrica por las noches, mientras que la casa comunal es una de las pocas construcciones de cemento y calaminas existentes en la comunidad. Asimismo, considerando, desde una perspectiva occidental que el contar con luz eléctrica, construcciones de material noble, una escuela y una posta médica es sinónimo de “progreso y mejor calidad de vida” en una zona, podemos afirmar que estos niños y niñas reciben influencia de la vida en la ciudad, pues valoran los adelantos que ésta trae consigo sin poder discernir si éstos son adecuados para la vida en su comunidad. Si bien, en el caso de la posta y la luz eléctrica, se podría tratar de una fascinación pasajera por lo novedoso hasta que se hagan parte de su cotidianidad (aunque generar luz eléctrica mediante un motor que utiliza combustible es contraproducente para el medio ambiente), su atracción por las construcciones de material noble si podría significar una confusión de lo que significa el desarrollo, puesto que este tipo de construcciones no se adecuan a las condiciones climatológicas del lugar ni se encuentran en armonía con su medio ambiente, a diferencia de sus casas que están hechas de materiales de la zona. Esta idea de progreso se sustenta con el hecho de que el jefe de la comunidad, ejemplo a seguir, ha construido su casa de cemento y calaminas, porque tuvo los medios para lograrlo.

De otro lado, el docente promueve la reflexión sobre diferentes problemáticas que afronta la comunidad, al relacionarlas con los temas de la clase para motivar el interés de sus alumnos y alumnas en estos problemas y dejar que ellos(as) mismos reflexionen sobre qué posturas o actitudes deben asumir ante esta problemática (Ver Anexo 1, 1.3.1). Así también, mediante los proyectos desarrollados el o la estudiante toma conciencia de la problemática de depredación que enfrenta su territorio (Ver Anexo 5, 1.3.1, 1.3.3). Es tal vez por ello que en el grupo focal se pudo comprobar que estos niños y niñas son conscientes de los problemas de su comunidad; así por ejemplo, además de los conflictos que tienen lugar en su familia, identificaron otros como riñas entre vecinos, chismes, robos, ociosidad y egoísmo. Cabe resaltar que, además de los problemas de su comunidad estos niños y niñas estaban al tanto de otros suscitados fuera de ella, relacionados con los y las asháninkas, lo que pone en evidencia que se sienten identificados con su grupo étnico y la problemática que éste enfrenta. Asimismo, si bien, al igual que los niños y niñas de los otros grados, consideran que el teniente gobernador se debe hacer cargo de los problemas de su comunidad,

algunos de ellos(as) también plantearon el diálogo como solución, lo que indica que ya empiezan a sentir cierta responsabilidad por enfrentar su problemática. Empero, otras propuestas planteadas por estos niños y niñas para ayudar a solucionar los problemas de su comunidad (“no peleando, no matando, no mintiendo y no siendo chismosos”), dejan entrever que reciben una educación represiva. Este tipo de educación no permite el desarrollo del sentido crítico pues prohíbe a la persona asumir determinados comportamientos considerados “malos” sin necesidad de que tome verdadera conciencia de sus actos haciendo uso del discernimiento (Ver Anexo 2, 1.2.1).

Por otro lado, al revisar los cuadernos se manifiesta el interés del docente por inculcar valores y hábitos positivos en los niños y niñas (Ver Anexo 5, 1.3.5). Pensamos que ello puede contribuir a crear condiciones favorables para la solución de los problemas de la comunidad relacionados con la violencia y relaciones humanas conflictivas, así como para la creación de un clima de confianza en el ámbito familiar que propicie el desarrollo del potencial creativo.

b.2 En relación a la creatividad

En cuanto al desarrollo de la creatividad, si bien el docente no aplica una metodología del todo constructivista, sí desarrolla la imaginación y el sentido crítico exponiendo los temas de una manera entretenida y reflexiva. Así, los aprendizajes son descubiertos por los alumnos y alumnas a partir de preguntas que les realiza. Los niños y niñas aprenden haciendo, jugando, preguntando e indagando sobre los temas tratados en clase (Ver Anexo 1, 1.3.2). De esta manera el profesor asume un ejercicio persuasivo de poder con su clase (Martínez, 2007). El clima de confianza y respeto que propicia dentro del aula, facilita el desenvolvimiento, el diálogo y la cooperación en el aprendizaje en conjunto (Ver Anexo 1, 1.3.2).



Así también, al revisar los cuadernos de sus alumnos y alumnas se encontraron tareas que estimulan la imaginación en relación con sus experiencias y les ofrecen libertad en el desarrollo de las mismas (Ver Anexo 5, 1.3.5). Del mismo modo, se desarrollan proyectos en clase que demandan la organización de diversas actividades que estimulan la creatividad para festejar un evento, tales como la preparación de un periódico mural o números artísticos (Ver Anexo 5, 1.3.1, 1.3.3).

Cabe resaltar que en varias oportunidades el profesor dejó trabajos de investigación a sus alumnos y alumnas sobre los recursos y costumbres existentes en su comunidad (Ver Anexo 1, 1.3.2), con lo cual estimula su espíritu investigador, curiosidad por conocer su comunidad, identificación con su entorno y sus recursos culturales, así como la experiencia directa o libre interacción con la realidad como medio de aprendizaje. Ello fue confirmado por sus alumnos y alumnas quienes manifestaron que en algunas de las clases salen al campo para realizar actividades de esparcimiento, trabajo en la chacra y labores del hogar (visitas a las familias) (Ver Anexo 2, 1.2.1).



El conocer de manera directa los recursos naturales de la zona, favorece el desarrollo del potencial creativo. Sin embargo al realizar proyectos productivos como jornadas pedagógicas (Ver Anexo 1, 1.3.2), no permite a sus alumnos y alumnas interactuar con su medio ambiente a través de la propia experiencia con lo cual limita el desarrollo de la creatividad y reduce el aprendizaje a la sola adquisición de conocimientos.

Cabe resaltar que Luis considera lo programado y revisa varias fuentes al momento de preparar sus clases (Ver Anexo 4, 1.2.2). Sin embargo, limita el desarrollo del sentido crítico en sus alumnos y alumnas cuando, al igual que todos los profesores y profesoras, les ofrece un solo concepto sobre un tema y no incluye como parte de su metodología el intercambio de ideas con sus pares en un espacio de diálogo (Ver Anexo 1, 1.3.2). Cabe resaltar que la guía metodológica propone que los y las

estudiantes(as) deben crear su propia forma de interpretar una idea y, relacionándola con su experiencia de vida, entender cómo se articula con lo que ellos(as) saben y piensan de otras ideas similares. Asimismo la guía plantea la necesidad de crear espacios de diálogo en clase que estimulen el intercambio de ideas, los acuerdos y el aprendizaje cooperativo (Ver Anexo 5, 1.3.4).

Por otro lado, el profesor dispone espacios físicos dentro del aula para que sus alumnos y alumnas expresen su creatividad y recurre a materiales gráficos que despiertan su imaginación y estimulan la exploración, observación y experimentación (Ver Anexo 1, 1.3.2). De otra parte, entabla una relación horizontal con sus alumnos y alumnas para fomentar que éstos se sientan en confianza para expresarse con libertad y dejar aflorar su creatividad (Ver Anexo 1, 1.3.2). Ello favorece el diálogo abierto en la clase sobre problemas o temas planteados por los mismos(as) estudiantes que son de interés general. A través de su trato horizontal y metodología participativa, motiva la iniciativa, el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades de comunicación. Sin embargo, en ocasiones, se observó cierta contradicción entre su capacidad de reconocimiento de sus propios errores y su impaciencia y falta de tolerancia frente a los errores de sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 1, 1.3.2), con lo cual puede llegar a confundirlos(as) con respecto a la manera de asumir los errores.

b.3 En relación al espíritu emprendedor

El profesor fomenta el liderazgo en sus alumnos y alumnas al encargarles que dirijan determinados momentos de la clase y asignarles cargos de responsabilidad (Ver Anexo 1, 1.3.3). Asimismo durante la revisión de cuadernos, se evidenció la preocupación de la escuela por desarrollar habilidades de liderazgo en sus alumnos y alumnas asignándoles cargos dentro de una organización escolar (Ver Anexo 5, 1.3.5). Ello ejercita a los niños y niñas a participar en la toma de decisiones que los(as) involucra, a la vez que los(as) prepara para asumir más tarde cargos en su comunidad. Sin embargo, se observó que sólo delega esta responsabilidad a aquellos(as) que demuestran mayor iniciativa y dominio del tema (Ver Anexo 1, 1.3.3), con lo cual limita el desarrollo de la capacidad de liderazgo del resto de la clase.

Por otro lado, el docente incentiva la capacidad organizativa de sus alumnos y alumnas al otorgar una gran importancia a los trabajos grupales y realizar competencias en clase (Ver Anexo 1, 1.3.3) ya que, como indica la Guía Metodológica, el trabajo en grupo crea oportunidades para propiciar la comunicación y el interaprendizaje, a la vez que estimula la reflexión y la creatividad de los niños y niñas (Ver Anexo 5, 1.3.4). Según manifestaron sus alumnos y alumnas en el grupo focal, además de las competencias en clase, tienen la oportunidad de participar en competencias interescolares en las que aprenden a organizarse y trabajar en equipo (Ver Anexo 2, 1.2.2).

Una condición que favorece el trabajo en equipo es la distribución de las carpetas, la misma que permite a todos los alumnos y alumnas de un mismo grado mirarse y

apoyarse mutuamente (Ver Anexo 1, 1.3.3). Del mismo modo, la preparación de las actividades desarrolladas en grupo para celebrar un evento (Ver Anexo 5, 1.3.1, 1.3.3), por ejemplo, requieren de capacidad organizativa, responsabilidad y empeño de parte de lo(as) estudiantes, lo que estaría impulsando el espíritu emprendedor.

Empero, en algunas ocasiones se observó que el profesor recurre al trabajo grupal como medio de aprendizaje para lograr el trabajo individual (Ver Anexo 1, 1.3.3), con lo cual resta importancia a las demás ventajas que ofrece el trabajo grupal, como la sinergia y el efecto multiplicador, a la vez que fomenta una actitud de autosuficiencia en sus alumnos y alumnas.

De otra parte, el docente reconoce la participación y responsabilidad de sus alumnos y alumnas, aunque creando un ambiente de rivalidad y comparación entre los buenos y malos ejemplos de la clase (Ver Anexo 1, 1.3.3). Del mismo modo, si bien estimula a sus alumnos y alumnas a asumir retos y reconocer sus capacidades para superar sus temores y dificultades, en ocasiones, al no encontrar la respuesta deseada, ejerce demasiada presión sobre ellos(as), hasta el punto de cohibirlos(as), herir su susceptibilidad y afianzar su inseguridad (Ver Anexo 1, 1.3.3). Además, según cuentan sus alumnos y alumnas no les da la oportunidad de proponer ideas para llevarlas a la práctica en clase (Ver Anexo 2, 1.2.2), a pesar de que la guía metodológica lo plantea (Ver Anexo 5, 1.3.4).

Con respecto al desarrollo de la capacidad de alcanzar objetivos, si bien no participa a sus alumnos y alumnas de los objetivos de las clases ni evalúa con ellos(as) su cumplimiento, en algunas ocasiones los(as) cuestiona sobre la finalidad de los aprendizajes (Ver Anexo 1, 1.3.3), lo cual es más fácil de identificar y permite el uso de algunos de los aprendizajes en su vida diaria. En el caso de los proyectos, Luis manifiesta que involucra a sus alumnos y alumnas desde el planteamiento de objetivos negociando y concertando con ellos(as) (Ver Anexo 4, 1.2.3); de esta forma fomenta sus capacidades de alcanzar objetivos, organizarse y trabajar en equipo, competencias que promueven el desarrollo de su espíritu emprendedor. Por otro lado, al revisar los cuadernos se encontró que el docente se preocupa por ayudar a sus alumnos y alumnas a organizarse en el cumplimiento de sus metas y responsabilidades escolares y familiares (Ver Anexo 5, 1.3.5), con lo cual fomenta el desarrollo de su capacidad organizativa para el cumplimiento de metas y responsabilidades.

Al momento de evaluar a sus alumnos y alumnas, Luis toma en cuenta la identidad local y cultural, la responsabilidad, el empeño, la iniciativa, la participación y la cooperación. Incluso premia el esfuerzo y la responsabilidad reconociendo al alumno más participativo, colaborador y a los(as) más puntuales (Ver Anexo 4, 1.2.3). De esta manera los(as) motiva a esforzarse para alcanzar un desarrollo personal y comunitario.

Finalmente, cabe resaltar que los padres y madres de familia que opinaron con respecto a la calidad de la enseñanza se sienten satisfechos(as) con la formación que reciben sus hijos e hijas de tercer y cuarto grado (Ver Anexo 3, I).

c) *Quinto y sexto grados*

La clase de 5° y 6° grados tiene sólo 13 alumnos y se encuentra a cargo del profesor Jorge, el mismo que, a su vez, es Director de la escuela. Jorge es un profesor hispano que estudió cinco años en el Instituto Nuestra Señora de Lourdes en Ayacucho y aplica la propuesta curricular y metodológica de la UGEL.



c.1 *En relación a la identidad local y cultural*

Un aspecto que atenta contra la cultura asháninka y la pertinencia educativa es el rechazo del profesor Jorge al idioma nativo, ya que éste promueve el desuso de la lengua materna y el uso del castellano como medio de progreso. Sin embargo, el docente está cumpliendo con los requerimientos de la mayoría de los padres y madres de familia, quienes prefieren una enseñanza exclusiva en castellano

Además, el emplear un vocabulario que no se adecua a la edad y capacidad de entendimiento de sus alumnos y alumnas puede evidenciar un intento por mantenerse en una posición de superioridad frente a ellos(as) y reforzar la brecha entre profesor y alumno. Ello se pudo corroborar en la observación de las clases (Ver Anexo 1, 1.3.1) y revisión de cuadernos (Ver Anexo 5, 1.4.4).

Cabe resaltar que el docente aplica la propuesta curricular y metodológica de la UGEL sin diversificarla de acuerdo a las necesidades de la comunidad. Del mismo modo, al utilizar los materiales didácticos oficiales a nivel nacional (Ver Anexo 5, 1.4.2, 1.4.3), presenta contenidos y casos que no se relacionan con la realidad rural y la vida en la comunidad, puesto que han sido elaborados principalmente para la realidad de las zonas urbanas. Lo mismo ocurre con los temas tratados en clase, en los cuales se evidencia una ausencia de referentes de su medio social (Ver Anexo 1, 1.4.1). Así, en el plan anual del aula, encontramos que sólo dos de los catorce temas del año se

relacionan con actividades propias de la comunidad y podrían fortalecer la identidad local y cultural de los y las estudiantes(as) (Ver Anexo 5, 1.4.1). A pesar de ello, el docente caracteriza la currícula de Educación Primaria como “flexible y diversificable” pues, según refiere, permite que se introduzcan modificaciones necesarias en función de las características y ritmos de aprendizajes de los niños y niñas y las características socio-económicas, geográficas y culturales de las comunidades (Ver Anexo 5, 1.4.1).

Por otro lado, según lo observado, el profesor no fomenta el aprecio por lo propio ni la discusión en clase sobre la problemática local (Ver Anexo 1, 1.4.1), a pesar de que en el plan de aula se propone incentivar los usos y costumbres de la comunidad, potenciar el conocimiento del medio natural y social y utilizar la diversidad de recursos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver Anexo 5, 1.4.1). En ese sentido, se encontró que las adivinanzas, canciones y poesías presentes en los cuadernos de sus alumnos y alumnas no se relacionan con su cultura y la vida en su comunidad sino más bien con la cultura andina y la occidental (Ver Anexo 1, 1.4.1). Además, según lo descrito en el plan de aula, el docente ejecuta proyectos productivos con sus alumnos y alumnas pero con el propósito de solventar mejoras en la infraestructura del aula (Ver Anexo 5, 1.4.1). Este planteamiento puede llevar a perder la oportunidad de aprovechar la experiencia de manera favorable para el desarrollo de la creatividad e identidad en los y las estudiantes(as). Sin embargo, al ser entrevistado el docente refirió abordar en clase la problemática familiar de sus alumnos y alumnas y tratar con los padres y madres los problemas que inciden en el rendimiento escolar de sus hijos e hijas (Ver Anexo 4, 1.3.1).

c.2 En relación a la creatividad

El trato vertical y distante del profesor, así como su actitud intolerante y coercitiva dificulta en sus alumnos y alumnas la expresión de sus dudas e inquietudes por miedo a ser reprendidos o desaprobados. Dado que el aprendizaje se transmite con el ejemplo más que con las palabras, de nada vale que fomente con estas últimas la confianza a equivocarse cuando se muestra intolerante y tajante frente a los errores de sus alumnos y alumnas y no es capaz de reconocer los suyos (Ver Anexo 1, 1.4.2). De esta forma, en la práctica el profesor es incoherente con su discurso de tolerancia hacia el error. Del mismo modo, el docente no hace uso de su creatividad para incentivar la participación de sus alumnos y alumnas por lo que se inclina a ejercer coerción sobre ellos(as) forzándolos(as) a responder sus preguntas en lugar de estimular su participación (Ver Anexo 1, 1.4.2).

Cabe resaltar que a través de este trato el profesor responde a la expectativa de los padres y madres de que sus hijos e hijas sean formados(as) como personas educadas, disciplinadas y obedientes (Ver Anexo 3, I). Con el trato vertical y distante que mantiene con sus alumnos y alumnas el profesor fomenta relaciones desiguales entre niño(a) y adulto(a); según su criterio, sometiendo y coaccionando a la persona obtiene la obediencia y disciplina deseadas (Ver Anexo 1, 1.4.2). Con este tipo de “formación” se bloquea la libertad e iniciativa de la personas y, con ello, su

creatividad. Además sus alumnos y alumnas se pueden acostumbrar a recibir órdenes en lugar de tomar decisiones y actuar de manera proactiva. De esta forma se respira en el aula un clima de tensión y represión desfavorable para el desarrollo de la iniciativa y la creatividad, que contrasta con el planteamiento de una de sus unidades de aprendizaje acerca de la necesidad de contar con un ambiente organizado y adecuado para incentivar el aprendizaje del (la) niño(a) (Ver Anexo 5, 1.4.2, 1.4.3). Cabe resaltar que este tipo de relación que mantiene con sus alumnos y alumnas se contrapone a las características de la currícula de Educación Primaria, la misma que se considera “humanista y valorativa”, por cuanto favorece la práctica y vivencia de valores, el conocimiento de derechos y deberes como miembro de su escuela y comunidad, y la valoración de las personas, a la vez que estimula comportamientos democráticos y relaciones horizontales entre alumnos y alumnas y profesor. Incluso uno de los ejes curriculares plantea que el (la) alumno(a) se valore como persona y se relacione con respeto y tolerancia (Ver Anexo 5, 1.4.1). Cabe resaltar que la exigencia del uso del uniforme escolar tradicional (Ver Anexo 1, 1.4.2) es una condición que refuerza el clima restrictivo que se respira en esta clase, además de ser poco pertinente para la forma de vestir, condición económica y características geográficas y climatológicas de la zona²⁷.

Por otro lado, el uso de una metodología tradicional expositiva y repetitiva, puede contribuir a la formación de personas mecánicas sin capacidad de razonamiento y reflexión sobre los aprendizajes. Con esta metodología, sus alumnos y alumnas se limitan a aprenderse de memoria los conceptos y ejemplos presentados en clase sin reconocer la necesidad de comprenderlos (Ver Anexo 1, 1.4.2). Además el profesor ofrece sólo un concepto por tema (Ver Anexo 4, 1.3.2) a pesar de que su plan de aula señala que la currícula está concebida para enfocar desde distintas perspectivas un mismo aspecto de la realidad (Ver Anexo 5, 1.4.1). Sin embargo, en las unidades de aprendizaje sobre la conservación del medio ambiente, el docente propone actividades que pueden llevar al desarrollo del sentido crítico y el espíritu investigador porque plantea que los y las estudiantes investiguen, dialoguen y reflexionen sobre su realidad para luego determinar qué actividades transforman de manera favorable el entorno (Ver Anexo 1, 1.4.2).

Es importante mencionar que son escasas las oportunidades que ofrece el profesor a sus alumnos y alumnas para desarrollar su potencial creativo. Esto se debe a que les proporciona muchas indicaciones para realizar sus tareas y son pocos los trabajos encargados que estimulan la imaginación y el interés por la investigación pues el aprendizaje se apoya totalmente en el libro de texto (Ver Anexo 1, 1.4.2). Por ejemplo, en los cuadernos se encontraron adivinanzas, canciones y poesías transcritas de los libros, así como cuestionarios relacionados con los temas descritos solicitando respuestas totalmente descriptivas (Ver Anexo 5, 1.4.4); es decir que sólo requieren la memorización de los textos escritos para transcribirlos. Todo ello atenta contra el

²⁷ El uniforme escolar tradicional comúnmente ha sido visto como el símbolo más visible del estricto control que las escuelas ejercían en los alumnos. (Charles W. Lam, Jr. /Joseph F. Hair, Jr. /Carl Mac Daniel, 2006).

desarrollo del sentido crítico. Sin embargo, algunas de las tareas encargadas ofrecen libertad para la creación de composiciones, adivinanzas y acrósticos (Ver Anexo 5, 1.4.4), con lo que se puede estimular la capacidad creativa del (la) alumno(a), dependiendo del ambiente que el docente fomente en el aula.

De otra parte, dentro de su metodología se encuentra ausente la experiencia directa pues sus clases resultan teóricas y abstractas sin que los y las estudiantes tengan la oportunidad de construir los aprendizajes a partir de su propia experiencia y conocimiento (Ver Anexo 1, 1.4.2), a pesar que el plan de aula propone el fomento de visitas y paseos con fines de estudio (Ver Anexo 5, 1.4.1). Sin embargo, en dos de las unidades de aprendizaje el docente plantea salidas al campo, con el objetivo de reconocer el medio ambiente y los lugares contaminados de la comunidad, trabajar para mejorar el entorno, dialogar y reflexionar sobre el problema en cuestión y formular propuestas de solución (Ver Anexo 1, 1.4.2). Consideramos que ello le permite a el (la) alumno(a) entrar en contacto con su realidad, poner en práctica su capacidad de investigación, desarrollar su sentido crítico y fortalecer su identidad cultural.

c.3 En relación al espíritu emprendedor

El profesor fomenta un liderazgo autoritario que impone los conocimientos y las decisiones en clase (Ver Anexo 1, 1.4.3). La ubicación tradicional de las carpetas, todas mirando hacia el frente, dificulta la interrelación entre los y las estudiantes (Ver Anexo 1, 1.4.3), a pesar de que el plan de aula señala que la distribución del mobiliario debe estar acorde a las actividades de aprendizaje, ya sea individuales, en parejas o grupales (Ver Anexo 5, 1.4.1).

Con respecto al trabajo en equipo, se encontró que en alguna de sus unidades de aprendizaje plantea el ejercicio de la capacidad organizativa, por ejemplo, para organizar de manera grupal situaciones que tengan como objetivo la conservación del medio ambiente. Asimismo, se propone el desarrollo de la iniciativa e inclinación por asumir riesgos al encargar a sus alumnos y alumnas tareas como la convocatoria de las autoridades para apoyar una campaña sobre el cuidado del medio ambiente (Ver Anexo 5, 1.4.2, 1.4.3). Sin embargo, teniendo en cuenta que durante el trabajo de campo no se observó este tipo de actividades grupales (Ver Anexo 1, 1.4.3), se podría inferir que éstas son poco frecuentes o escasas, por lo cual tendrían un impacto limitado en el desarrollo de estas capacidades.

Otro aspecto positivo que desarrolla la capacidad de alcanzar objetivos en sus alumnos y alumnas es la disposición del profesor por comunicárselos e involucrarlos(as) en la evaluación de los mismos mediante técnicas participativas como la auto-evaluación y la coevaluación (Ver Anexo 4, 1.3.3). Finalmente, según declaraciones del profesor, algunos de los criterios que utiliza para evaluar a sus alumnos y alumnas se orientan al empeño, responsabilidad, participación, iniciativa, solidaridad, equidad y práctica de las normas de convivencia (Ver Anexo 4, 1.3.3), con lo que favorece, en cierta medida, al desarrollo del espíritu emprendedor.

8.2 Comunidad de Sapani



8.2.1 Origen de la comunidad

La historia de Sapani, como las de muchas otras comunidades de la selva, está marcada por la opresión. Hace casi tres décadas atrás no existían comunidades sino sólo haciendas donde los nativos y las nativas trabajaban en condiciones infrahumanas sufriendo explotación y miseria. Muchos de los y las asháninkas que viven en Sapani provienen de Río Tambo y, antes de que Sapani fuera comunidad, trabajaban para un hacendado hispano que les enseñó a hablar el castellano.

En 1988 apareció el Organización Indígena Regional Atalaya (OIRA), organización que defendió los derechos de los indígenas, creó la fiscalía y los apoyó a que se organicen en comunidades. En 1990 éstas comunidades compraron tierras a los hacendados con el apoyo de organizaciones indígenas como AIDSESP y OIRA.

8.2.2 Características de la comunidad

Los comuneros y las comuneras siembran, cazan, pescan y crían ganado y aves de corral para el autoconsumo, a la vez que venden yuca, arroz, maíz y frutas de manera individual a compradores de Atalaya que llegan cada semana a recoger sus productos.

Al igual que Gloriabamba esta comunidad cuenta con sólo una escuela de educación primaria en ese sentido, los niños y niñas que deseen seguir los estudios secundarios deben desplazarse a la ciudad de Atalaya.

Los pobladores de Sapani viven de manera aislada, cada cual en su propiedad y cerca de su chacra. De esta manera no tienen muchas oportunidades para interrelacionarse y vivir de manera comunitaria. Es decir, Sapani no aparenta ser una comunidad sino un caserío poblado por asháninkas. Asimismo se observó que sus pobladores han adoptado formas de vestir, gustos y prácticas de la vida urbana, y no manifiestan la vivencia de sus tradiciones. Así por ejemplo, en una fiesta se observó que la gente disfrutaba bailando géneros musicales como rock, salsa, cumbia y tecnocumbia.



8.2.3 Características observadas en los niños y niñas

Los niños y niñas de esta comunidad utilizan más el castellano que su propia lengua para comunicarse dentro y fuera del hogar (Ver Anexo 2, 2.1.1). Al parecer no están acostumbrados a decir lo que piensan, lo que pone de manifiesto una educación represiva que utiliza metodologías tradicionales basadas en cumplir órdenes y memorizar los aprendizajes. Asimismo, la mayoría de estos niños y niñas aún no tiene aspiraciones ni una visión de futuro (Ver Anexo 2, 2.1.2). Durante el recreo estos(as) disfrutaban practicando deportes como el “vóley” y el “fulbito”.



8.2.4 Pronoei en Sapani

El profesor de Pronoei es una persona de la comunidad que no se encuentra calificada para ejercer la docencia pues sólo ha recibido dos semanas de capacitación (Ver Anexo 1, 1.1.2) y mucho menos para trabajar con niños y niñas de edad pre-escolar que requieren mayores habilidades de parte del docente para captar su atención y despertar su curiosidad por los temas desarrollados²⁸. Como consecuencia, el profesor carece por completo de dominio de la clase, muestra serias deficiencias metodológicas y sus clases resultan aburridas y tediosas para sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 1, 1.1.2). Consideramos que estas clases, más que estimular el aprendizaje de estos niños y niñas resultan contraproducentes y pueden llegar a desmotivarlos(as) para iniciarse en el sistema educativo.

8.2.5 Centro educativo EEB - N°64767-B



8.2.5.1 *Aspectos generales de la escuela*

En la Comunidad de Sapani, la escuela ha sido construida con material noble y techo de madera. Cabe resaltar que ésta presenta un estilo de construcción urbano inadecuado para el clima lluvioso de la selva.

La situación de la escuela es bastante precaria. Al respecto se pudo observar que los niños que van a la escuela muestran menores capacidades y logros que los niños de las otras comunidades estudiadas. Es probable que esto se deba al deficiente desempeño de los y las docentes, la falta de asesoramiento y seguimiento de la DINEBI, al hecho de que esta comunidad cuenta con un solo profesor para 3°, 4°, 5° y 6°

²⁸ La primera infancia es una etapa de la vida en la que el cerebro se desarrolla notablemente, sentándose así las bases para el aprendizaje ulterior. (UNESCO, 2007)

grados y a bajos niveles de nutrición de los niños y niñas. Por otro lado, si bien la escuela está registrada como bilingüe, ninguno de los profesores y profesoras asignados(as) habla el asháninka, utiliza el programa curricular de la DINEBI ni recibe orientación en educación bilingüe intercultural; por el contrario, los y las docentes emplean el programa curricular generalizado de la UGEL sin diversificarlo de acuerdo a la cultura, el estilo de vida y las costumbres de las comunidades.

Del mismo modo, según manifestaron los padres y madres de familia, los y las docentes presentan una gran incidencia de tardanzas e inasistencias, debido a que no residen de manera permanente en la comunidad. Así, mientras que el profesor de 3º a 6º grados preferiría trabajar en Atalaya, la profesora de 1º y 2º grados desea hacerlo en una comunidad yine para poder aprovechar su lengua nativa (Ver Anexo 3, II).

8.2.5.2 El papel de los padres y madres de familia

La crítica situación de la escuela no es ajena a los padres y madres de familia pues la mayoría de ellos(as) se siente descontento con la calidad de la enseñanza y responsabilizan de ello tanto a los y las docentes como al gobierno, pues consideran que un aspecto determinante en el bajo rendimiento de sus hijos e hijas es su baja nutrición como consecuencia de los escasos víveres del Estado que recibe la comunidad para preparar el desayuno escolar (Ver Anexo 3, II). Ante ello se pudo observar una notable diferencia en el volumen de los desayunos escolares de esta comunidad frente a los de las otras comunidades.

Lo curioso es que a pesar de no sentirse conformes con la calidad de enseñanza, si están de acuerdo con los contenidos (Ver Anexo 3, II). Es posible que esto se deba a que, al igual que en Gloriabamba, los padres y madres de familia tampoco conocen a ciencia cierta qué aprenden sus hijos e hijas en la escuela y tienen una percepción limitada de ella.

Con respecto al idioma, si bien los padres y madres de familia consideran el castellano como el aprendizaje más importante, también encuentran necesario que sus hijos e hijas reciban una educación bilingüe para afianzar su identidad cultural (Ver Anexo 3, II). Sin embargo los niños refirieron que el principal idioma que utilizan para comunicarse en el hogar es el castellano (Ver Anexo 2, 2.1.1). Del mismo modo, los padres y madres de esta comunidad valoran el hecho de que sus hijos e hijas conozcan y aprecien los paisajes y la biodiversidad de su entorno y potencien el desarrollo de su creatividad.

8.2.5.3 Análisis de las aulas multigrados

a) Primer y segundo grados



La profesora de 1° y 2° grados se llama Elizabeth, habla lengua nativa aunque no el asháninka, sino el yine, por lo que tiene que enseñar en castellano.

a.1 En relación a la identidad local y cultural

Si bien se cuenta con una profesora bilingüe, ésta no está facultada para desempeñarse como tal en esta zona pues domina un idioma distinto al de la comunidad que fue designada (Ver Anexo 4, 2.1.1); por ende sus capacidades están siendo subutilizadas. Además, si bien la profesora demuestra interés en aprender el Asháninka para utilizarlo en clase, es probable que sea por cumplir con una medida sujeta de supervisión (Ver Anexo 4, 2.1.1), más que por un reconocimiento y compromiso profesional con el fortalecimiento de la identidad cultural. En ese sentido, viene realizando talleres para concientizar a los padres y madres sobre la importancia de que sus hijos e hijas reciban una educación bilingüe (Ver Anexo 4, 2.1.1). Con respecto a ello, se encontró una respuesta positiva pues los padres y madres entrevistados(as) consideran necesario que sus hijos e hijas reciban una educación bilingüe para afianzar su identidad cultural (Ver Anexo 3, II). Esto revela que si bien no existe pertinencia en cuanto al idioma, esta situación se puede revertir en la medida que el(la) docente muestre disposición por aprenderlo. Con respecto a la currícula, no está siendo diversificada adecuadamente para la realidad de la comunidad (Ver Anexo 4, 2.1.1).

Por otro lado la docente manifestó durante la entrevista de que a los padres y madres de familia no les interesa su cultura pues no le encuentran ninguna utilidad (Ver Anexo 4, 2.1.1). Sin embargo, durante las entrevistas se descubrió que los padres y madres de esta comunidad valoran el hecho que sus hijos e hijas conozcan y aprecien los paisajes y la biodiversidad (Ver Anexo 3, II).

a.2 En relación a la creatividad

El trato áspero, impersonal, autoritario e intolerante con los niños y niñas de la docente crea un clima de inseguridad, desconfianza y represión en el aula. Ello no permite que éstos se sientan en la capacidad de expresarse libremente, a la vez que incita la agresividad y la intolerancia en sus alumnos y alumnas. Además, es posible que su tono amenazante esté debilitando la autoestima, hiriendo la susceptibilidad en sus alumnos y alumnas y anulando sus iniciativas de expresión creativa (Ver Anexo 1, 2.2.2). Igualmente, si bien aprovecha su propia creatividad para captar su atención y despertar su curiosidad sobre los temas tratados (Ver Anexo 1, 2.2.2), al revisar los cuadernos de sus alumnos y alumnas se encontró que no utiliza una metodología que les facilite la producción de sus propias composiciones sino que los(as) prepara a regirse por ciertos parámetros, probablemente porque la docente recurre a los ejemplos del libro (Ver Anexo 5, 2.1.1). Cabe resaltar que en la entrevista salió a relucir el hecho que la docente subestima a sus alumnos y alumnas pues no los(as) considera capaces de realizar trabajos que demanden el uso de su creatividad como sí lo hace con los(as) de segundo grado (Ver Anexo 4, 2.1.2). Asimismo, tampoco emplea la metodología de manera favorable para desarrollar habilidades creativas en sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 1, 2.2.2).

Por otro lado, intenta inculcar valores en sus alumnos y alumnas a través de la imposición sin posibilitar la reflexión sobre su importancia. En ese sentido, busca promover en sus alumnos y alumnas la conducta positiva como medio para obtener un premio o evitar el castigo (Ver Anexo 1, 2.2.2). Con su desconfianza, fiscalización y búsqueda excesiva de control subestima a sus alumnos y alumnas y puede estar reforzando la conducta negativa. De esta manera sus alumnos y alumnas se pueden sentir obligados(as) a cumplir el rol impuesto por la profesora y condicionar su comportamiento de acuerdo a él.

a.3 En relación al espíritu emprendedor

Más allá de desarrollar líderes con iniciativa y dispuestos a asumir papeles protagónicos en clase, la actitud amenazante de la docente es desfavorable para la expresión y libre desenvolvimiento de sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 1, 2.2.3). Asimismo, en lugar de presentar las materias difíciles como retos y oportunidades de desarrollo, puede predisponerlos(as) de manera negativa frente a estas materias (Ver Anexo 1, 2.2.3). Por otro lado, la profesora limita la capacidad de alcanzar objetivos en sus alumnos y alumnas al no hacerlos(as) partícipes de la evaluación de su cumplimiento (Ver Anexo 4, 2.1.3). Además, si bien se preocupa por transmitir anticipadamente a sus

alumnos y alumnas los temas que se tocarán en clase y los objetivos de aprendizaje, ello no asegura que éstos sean comprendidos e interiorizados por ellos(as), ya que lo hace a manera de monólogo (Ver Anexo 1, 2.2.3). Del mismo modo, en la evaluación no considera el empeño ni la responsabilidad (Ver Anexo 4, 2.1.3). Todo ello deja entrever que son escasos los esfuerzos de la profesora para el desarrollo del espíritu emprendedor, aún cuando los padres y madres de familia confían en que mañana más tarde sus hijos e hijas puedan mejorar la comunidad y ser autoridad en el futuro (Ver Anexo 3, II).

b) Tercer, cuarto, quinto y sexto grados

Isac es un profesor hispanohablante que, además de tener a su cargo estos cuatro grados es, al mismo tiempo, director de la escuela. Estudió la profesionalización en el Instituto Lingüístico de Verano (Yarinacochas).



b.1 En relación a la identidad local y cultural

Con respecto al idioma, sus alumnos y alumnas utilizan más el castellano que su propia lengua para comunicarse dentro y fuera del hogar (Ver Anexo 2, 2.1.1). En clase sólo hablan en castellano porque el profesor es hispano (Ver Anexo 1, 2.3.1), lo que refuerza el desuso de su lengua nativa y puede fomentar el desinterés por perfeccionarse en ella. Cabe resaltar que, si bien los padres y madres entrevistados consideran al castellano como el aprendizaje más importante, al mismo tiempo creen que es necesario que sus hijos e hijas reciban una educación bilingüe para afianzar su identidad cultural (Ver Anexo 3, II).

Según revela el docente, el calendario escolar es poco pertinente pues sólo ha incorporado al calendario cívico escolar el aniversario de la comunidad y la fiesta de San Juan. Del mismo modo, a pesar de ser considerada escuela bilingüe, el docente no utiliza el programa curricular de la DINEBI ni recibe orientación en educación bilingüe intercultural; sólo aplica el programa generalizado de la UGEL, sin diversificarlo de acuerdo a la realidad de las comunidades (Ver Anexo 4, 2.2.1). Cabe resaltar que los niños y niñas perciben que los aprendizajes de la escuela no les sirven para la vida en la comunidad (Ver Anexo 2, 2.1.1). Sin embargo, el profesor procura relacionar los temas de la clase con las actividades de su comunidad, como la limpieza, el cuidado de las plantas y el trabajo en la chacra, a través del manejo de la chacra escolar. Asimismo, sus alumnos y alumnas participan en jornadas de pesca una vez al año (Ver Anexo 4, 2.2.1). Al mismo tiempo, en ocasiones, el profesor refuerza prácticas machistas que se encuentran vigentes en su comunidad y que pueden reducir las aspiraciones de las niñas (Ver Anexo 1, 2.3.1).

A pesar de estas iniciativas del docente, las expectativas de los padres y madres sobre el futuro de sus hijos e hijas descartan la vida dentro de la comunidad, por lo cual no los hacen partícipes del trabajo en la chacra y esperan que la escuela los(as) prepare para su futuro profesional (Ver Anexo 4, 2.2.1); sin embargo, la mayoría de ellos(as) indicó estar conforme con los contenidos de las materias y consideran que ciertos aprendizajes como las matemáticas y la educación en valores resultan útiles para la vida presente de sus hijos e hijas en la comunidad (Ver Anexo 3, II). Esto se debe posiblemente a que tampoco conocen a ciencia cierta qué aprenden sus hijos e hijas en la escuela pues no participan de la preparación de los contenidos curriculares ni conversan sobre ese tema durante las reuniones de padres y madres de familia (Ver Anexo 3, II).

Por otro lado, el docente promueve en sus alumnos y alumnas el aprecio de su cultura, sus tradiciones y los recursos de su comunidad (Ver Anexo 1, 2.3.1). Así, por ejemplo, solicita la producción de composiciones que hablen sobre los recursos y festividades de su región (Ver Anexo 5, 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5). Además fomenta aprendizajes en contacto con el ambiente, a través de los cuales los niños y niñas aprenden a valorar sus recursos, obtienen aprendizajes relacionados con su realidad y tienen la oportunidad de vivenciar sus eventos culturales (Ver Anexo 4, 2.2.1). Cabe destacar que los padres y madres de familia de esta comunidad valoran el hecho que sus hijos e hijas conozcan y aprecien los paisajes y la biodiversidad de su entorno (Ver Anexo 3, II). Finalmente no se observó que el docente aliente el interés por la problemática y el compromiso con el desarrollo local (Ver Anexo 1, 2.3.1).

b.2 En relación a la creatividad

Al realizar el análisis documental se encontró que el docente cuenta con un programa que propone crear un ambiente propicio para ejercitar la creatividad, despertar la curiosidad y facilitar el desarrollo del sentido crítico en los niños y niñas, así como con una metodología constructivista y amigable que ofrece suficiente libertad

para estimular el uso de la imaginación (Ver Anexo 5, 2.2.1). Sin embargo, La rigidez y formalidad que muestran los y las estudiantes de esta clase cuando se dirigen a él, así como su miedo a participar, evidencian que el docente no está creando un verdadero clima de confianza (Ver Anexo 1, 2.3.2). Asimismo, durante las observaciones se encontró que no utiliza su creatividad para captar la atención de su clase, ni recurre al sentido crítico de sus alumnos y alumnas. Por el contrario, emplea una metodología tradicional y repetitiva basadas en cumplir órdenes y memorizar los aprendizajes, por la cual proporciona toda la información a los niños y niñas, sin dejar que éstos analicen, reflexionen y construyan los aprendizajes sobre los temas tratados en clase (Ver Anexo 1, 2.3.2). Como es evidente, este tipo de educación no permite el desarrollo del discernimiento y el sentido crítico en las personas, sino que las prepara para someterse a otras. Tal vez por ello, durante el grupo focal, los niños y niñas se mostraron muy avergonzados y cortos para decir lo que piensan y no mostraron contar con aspiraciones ni visión de futuro (Ver Anexo 2, 2.1.2).

Con relación al desarrollo del sentido crítico, si bien el profesor utiliza una técnica que podría desarrollar esta capacidad como lo es “la lectura por placer”, sólo lo hace para fomentar la práctica de la lectura individual en sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 1, 2.3.2), mas no como herramienta para desarrollar la capacidad de interpretación, reflexión, comunicación, análisis crítico y síntesis. Ello se puso de manifiesto en el hecho que lo único que le pide el docente a sus alumnos y alumnas durante esta actividad es que lean la lectura escogida, sin preguntarles después qué entendieron o qué opinan de ella. Incluso en ocasiones ni les presta atención cuando están leyendo, lo que demuestra su desinterés en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Es probable que muchas veces sus alumnos y alumnas lean sin prestar atención al contenido de la lectura y sin llegar a comprenderla del todo; y por ende, no sería de extrañar que éstos(as) niños y niñas presenten un bajo rendimiento en las evaluaciones de comprensión de lectura realizadas por la UGEL.

Al respecto, al revisar la ficha de evaluación anual de comprensión lectora y producción de escritos aplicada a estos grados por la Dirección Regional de Educación, se encontró que ésta presenta ejercicios que priorizan la medición de la capacidad lectora por encima de la capacidad del análisis y la producción o creación de textos. En ese sentido, sólo cuenta con un ejercicio que ofrece libertad para estimular el uso de su imaginación en la composición de un texto; además no permite evaluar el sentido crítico de los y las estudiantes, pues no les da la oportunidad de expresar sus puntos de vista acerca de las lecturas (Ver Anexo 5, 2.2.2).

Cabe destacar el esfuerzo del docente por desarrollar el potencial creativo en sus alumnos y alumnas a través de la composición de cuentos, fábulas y adivinanzas, así como el desarrollo de trabajos artísticos con materiales de la zona. Sin embargo, muchos de los trabajos realizados por ellos(as) son poco creativos, carecen de coherencia, a la vez que no poseen las características de un cuento, poesía o adivinanza, según sea la tarea encargada (Ver Anexo 5, 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5), lo que podría evidenciar que los y las estudiantes no han recibido suficientes indicaciones

para aprender a crear composiciones. Incluso sus alumnos y alumnas de sexto grado demuestran un bajo nivel de capacidad de producción de textos para su edad, debido a errores de ortografía, sintaxis y concatenación de ideas. Son pocos los trabajos encontrados que presentan coherencia e ilación y demuestran el uso de la creatividad (Ver Anexo 5, 2.2.5). Por otro lado, sus alumnos y alumnas tienen la oportunidad de ejercitar su expresión corporal por medio de actividades deportivas y de esparcimiento (Ver Anexo 5, 2.2.1). Así también les encarga trabajos de investigación relacionados con su comunidad que estimulan su espíritu investigador y la experiencia directa (Ver Anexo 5, 2.2.1).

B.3 En relación al espíritu emprendedor

Son escasas las oportunidades que tienen sus alumnos y alumnas para aprender a organizarse y trabajar en equipo (Ver Anexo 1, 2.3.3). Ello se comprobó al revisar el programa curricular, en donde se encontraron escasos ejercicios que emplean estrategias participativas (Ver Anexo 5, 2.2.1). Asimismo se pudo observar que el docente no pone énfasis en el desarrollo de la capacidad de liderazgo y la iniciativa por asumir riesgos; por el contrario, presenta el protagonismo en clase como un castigo para los y las estudiantes que no desean participar (Ver Anexo 1, 2.3.3). Esta conducta coercitiva puede producir un efecto contrario al esperado al reforzar la inseguridad y el miedo a participar. Además, limita el desarrollo de la capacidad de alcanzar objetivos en sus alumnos y alumnas al no hacerlos(as) partícipes de su formulación y evaluación de su cumplimiento (Ver Anexo 4, 2.2.3). Finalmente, a pesar de que el profesor mencionó que el empeño y la responsabilidad se consideran dentro de la evaluación de conducta, no realiza una evaluación específica de estas competencias en sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 4, 2.2.3).

8.3 Comunidad de San Miguel Centro Marankiari



8.3.1 Origen de la comunidad

Antes de ser comunidad, las tierras de San Miguel Centro Marankiari pertenecían a un parcelario, el mismo que albergaba a 5 familias asháninkas. Cuando se produjo una invasión de la sierra el parcelario y las 5 familias decidieron formar una comunidad.

8.3.2 Características de la comunidad

Esta comunidad cultiva palta, plátano, yuca, frijoles, café para venderlo en el poblado de Santa Ana ubicado a sólo 15 minutos. Cabe resaltar que con los ingresos de los cultivos compran víveres en el pueblo para complementar su dieta alimenticia. Al igual que en Gloriabamba, en esta comunidad las casas de los pobladores se encuentran cerca unas de otras y las chacras en lo alto de la montaña. Asimismo, las tierras no están delimitadas, la población es libre de sembrar donde prefiera aunque ya casi no quedan hectáreas libres.

Un aspecto destacable de esta comunidad es el emprendimiento de pequeños proyectos de generación de ingresos desarrollados de manera organizada por sus pobladores. Así, gracias al apoyo de una ONG, en el momento de la investigación, un grupo de familias fomentaba la afluencia de turistas a la comunidad desarrollando con ellos(as) actividades de turismo vivencial. Para ello, han mejorado la apariencia de sus casas y las han acondicionado para ofrecer servicios de hospedaje y alimentación que cumplan con los requerimientos de los turistas.



Tal vez el hecho que personas de otras culturas (extranjeros) muestren interés por conocer la suya haya contribuido a afianzar la identidad cultural de esta población y la valoración de sus actividades cotidianas. En ese sentido, los pobladores procuran mantener vivas sus costumbres, tales como danzas, desfiles con trajes típicos y juegos

distintivos como el vóley de maíz y el tiro flecha. Otro proyecto ejecutado por una asociación de mujeres de la comunidad es la crianza de gusanos de seda para el teñido e hilado. Durante el momento del trabajo de campo una señora de la comunidad estaba siendo capacitada en la ciudad, para luego ella capacitar a toda la asociación. Este proyecto ha sido impulsado por la empresa Sello Andino, la misma que se ha encargado de la capacitación y entrega de las semillas de mora para la crianza de gusanos de seda y se ha comprometido a la compra de la producción total de la asociación.

Si bien ésta comunidad sólo cuenta con una escuela de educación primaria, los y las estudiantes pueden tener mayor acceso a la educación secundaria sin la necesidad de mudarse a la ciudad ya que Santa Ana cuenta con colegios que ofrecen este nivel de formación.

Cabe resaltar que las personas adultas de esta comunidad cuentan con un nivel educativo más alto que las de las otras comunidades, posiblemente porque esta comunidad se encuentra bastante cerca de la ciudad; es decir sus pobladores cuentan con mayor acceso a estudios de educación secundaria y superior. De esta manera, 10 jóvenes de la comunidad terminaron estudios superiores de ingeniería agropecuaria, mecánica, educación y enfermería en Perené y La Merced. Cuatro de ellos(as) vienen trabajando como educadores en otras comunidades asháninkas del Río Apurímac y una de ellos(as) actualmente apoya como promotora de salud en la comunidad. Además hay muchachos(as) más que están estudiando derecho en Lima, así como educación y contabilidad en Perené. La idea de algunos(as) de ellos(as) es volver a la comunidad.

8.3.3 Características observadas en los niños y niñas

Las actitudes y conductas de los niños y niñas de esta comunidad difieren mucho unas de otras. Así, mientras un grupo de ellos(as) evidencia la ausencia de una actitud crítica sobre su entorno y desinterés por hablar sobre sus puntos de vista, otro grupo se muestra desenvuelto, participativo y con mirada crítica sobre su problemática. Cabe resaltar que algunas expresiones de estos niños y niñas acerca del maltrato que reciben de sus padres y madres denotan sentimientos de culpabilidad que reflejan una baja autoestima y un desentendimiento de la escuela en la enseñanza de sus derechos.

Por otro lado, durante el grupo focal los niños y niñas recalcaron que se sienten orgullosos(as) de ser asháninkas y desean mantener sus costumbres y tradiciones. Asimismo refirieron que prefieren hablar en castellano y aspiran a ejercer una profesión en la ciudad, aunque no faltaron aquellos(as) que manifestaron que prefieren vivir en su comunidad u otras comunidades. Es evidente que la escuela está ejerciendo una gran influencia en la idea de desarrollo que se vienen formando estos niños y niñas, a la vez que existen fuertes lazos que los(as) unen a su territorio y su patrimonio cultural.

Durante el recreo estos(as) niños y niñas disfrutaban de juegos que ellos(as) mismos han ideado, en los cuales manifiestan sus habilidades físicas.



8.3.4 Pronoei en San Miguel Centro Marankiari

Esta comunidad no cuenta con un profesor de Pronoei, por lo tanto los niños y las niñas no tienen la oportunidad de recibir una educación preescolar.

8.3.5 Centro Educativo EEB - N° 3149



8.3.5.1 Aspectos generales de la escuela

La escuela de San Miguel centro Marankiari cuenta con tres profesores y tres salones multigrados. Si bien la escuela está registrada como bilingüe, la enseñanza en todos los grados es en castellano. Sin embargo, la profesora de 1° y 2° es considerada bilingüe sin dominar bien el asháninka ni utilizarlo en clase.

Un aspecto que limita la concentración de los niños y niñas es el hecho que los salones se encuentren en un solo ambiente separados por un tripley que no aísla el ruido, por lo cual los y las estudiantes se distraen fácilmente con la bulla de los otros salones.

Los profesores de 3°, 4°, 5° y 6° grados provienen de la sierra y, en lugar de inculcar en sus alumnos y alumnas el aprecio por lo propio, les transmiten sentimientos de rechazo y menosprecio hacia su lengua y cultura y los(as) inclinan a dejarlas en el olvido (Ver Anexo 2, 3.1.1, 3.2.1). Además, las actividades artísticas que se promueven en la escuela se encuentran bastante influenciadas por la cultura andina y pasan por alto la expresión de la cultura asháninka. De esta forma se golpea la autoestima y la identidad cultural de estos niños y niñas y se les incita a negar sus orígenes.

8.3.5.2 El papel de los padres y madres de familia

Cabe resaltar que los padres y madres de familia de San Miguel Centro Marankiari muestran una actitud más crítica frente a la calidad de la enseñanza y el desempeño de los y las docentes (Ver Anexo 3, III). Es probable que ello se deba a que el director los(as) ha hecho partícipes del programa curricular para conocer su opinión (Ver Anexo 4, 3.2.1), así como por las desagradables experiencias que ha tenido su escuela con respecto a la inestabilidad de la plana docente y la carencia de una educación bilingüe. A pesar de estas experiencias negativas los padres y madres aún apuestan por la escuela y por ello que no se cansan de recurrir a todas las instituciones y mecanismos posibles para alzar su voz de protesta y hacer valer sus derechos de contar con una educación bilingüe de calidad (Ver Anexo 3, III). Es destacable también el deseo de los padres y madres de que sus hijos e hijas reciban una educación más democrática por la cual aprendan a desenvolverse, adquirir habilidades sociales y tener un trato horizontal con las autoridades (Ver Anexo 3, III). Ello resalta frente a los valores de obediencia y disciplina esperados por los padres y madres de las otras dos comunidades. Es probable que los(as) de esta comunidad han caído en cuenta que una educación democrática potenciará el desarrollo de las capacidades de liderazgo y organización en sus hijos e hijas, lo que les permitirá mañana más tarde asumir cargos de autoridad que trasciendan los límites de su comunidad, representando y defendiendo los derechos de las comunidades asháninkas.

Otros aspectos valorados por los padres y madres de familia que vale la pena destacar se relacionan con la enseñanza de sus conocimientos y costumbres culturales. En ese sentido, ellos(as) consideran que la escuela actualmente no se

adapta a su cultura pues son muy pocos los aprendizajes relacionados con ella, desde el idioma hasta los contenidos de las materias. Es evidente que en esta comunidad existe una mayor identidad cultural y conciencia de la importancia de utilizar sus recursos culturales como medio de desarrollo.

8.3.5.3 Análisis de las aulas multigrados

a) Primer y segundo grados



La clase de 1° y 2° tiene 21 alumnos que están entre los 6 y 8 años de edad y se encuentra a cargo de la profesora Jenny.

a.1 En relación a la identidad local y cultural

En cuanto a la identidad cultural, encontramos la misma situación que la comunidad de Sapani: la profesora es considerada bilingüe sin dominar el idioma (Ver Anexo 3, III). En este caso la situación es aún más crítica, pues aún cuando Jenny se encuentra algo familiarizada con el idioma nativo y conoce las metodologías para enseñarlo e integrarlo en todas las áreas de aprendizaje (Ver Anexo 4, 3.1.1), no tiene intención de perfeccionarse en esta lengua ni utilizarla con sus alumnos y alumnas. Sin embargo, durante la entrevista se verá utilizar textos bilingües personales y libros de educación bilingüe del MINEDU (Ver Anexo 4, 3.1.1). Cabe resaltar que durante las entrevistas a los padres y madres de familia se pudo conocer que Jenny consiguió la plaza en esta comunidad por la influencia de la que gozaba su padre, también docente, luego de ocupar el cargo de coordinador bilingüe en Chanchamayo. Asimismo, ellos manifestaron que no consideran a esta profesora calificada y se sienten descontentos porque no enseña en idioma nativo (Ver Anexo 3, III). En este caso las decisiones de cobertura de plazas se apoyan en influencias de poder e intereses personales que atentan contra los derechos e intereses de las comunidades indígenas.

Por otro lado, no se observó que la profesora estimule el conocimiento y aprecio de los recursos culturales y locales y tampoco que promueva el diálogo sobre la problemática local (Ver Anexo 1, 3.1.1). En ese sentido, los padres y madres de familia consideran que la escuela actualmente no se adapta a su cultura pues son muy pocos los aprendizajes relacionados con ella. Sin embargo, la programación curricular de la profesora plantea ofrecer oportunidades a sus alumnos y alumnas para que hablen de sus vivencias dentro de su entorno e identifiquen, acepten y valoren a su familia a partir de las actividades que realizan (Ver Anexo 5, 3.2.1); de esta forma, pueden aprender a valorar su vida y sus actividades cotidianas. Asimismo la currícula fomenta la afirmación de la identidad y autoestima del (a) niño(a) a partir del conocimiento y reflexión de su cultura e historia familiar, local nacional, la valoración de los recursos y las manifestaciones culturales de su localidad y región, y la identificación con sus actividades productivas. Así también la currícula promueve el interés por la problemática local en el tema de enfermedades y conservación de su medio ambiente y patrimonio cultural. Cabe resaltar que durante la revisión de cuadernos se encontraron aprendizajes relacionados con estos temas (Ver Anexo 5, 3.2.4).

a.2 En relación a la creatividad

Durante la observación de las clases se encontró que el trato de la profesora hacia sus alumnos y alumnas es, en algunas ocasiones irrespetuoso y autoritario (Ver Anexo 1, 3.1.2). Ello puede fomentar la inseguridad y debilitar la autoestima de los niños y niñas y, al mismo tiempo, transmitir una forma agresiva de relacionarse y provocar en ellos(as) sentimientos de rechazo hacia la escuela. Asimismo este trato no permite que se cree un clima de confianza en el aula que impulse el desarrollo del potencial creativo. Si bien es cierto que su clase es bastante participativa y personalizada pues se dirige a cada niño para lograr su participación, más allá de transmitir confianza para promover la participación voluntaria, fomenta su inseguridad al presionarlos(as) demasiado a responder sus preguntas (Ver Anexo 1, 3.1.2).

A través de su metodología logra despertar la curiosidad en sus alumnos y alumnas sobre los temas tratados y estimular el desarrollo de su capacidad de razonamiento. Esto se debe a que utiliza materiales lúdicos que facilitan la comprensión de las materias y a que realiza su clase a manera de preguntas que cuestionan a sus alumnos y alumnas sobre el por qué de sus respuestas y los(as) ayudan a comprender en mayor profundidad los temas de la clase. Del mismo modo, Jenny recurre a la experiencia directa utilizando los recursos que tiene a la mano para graficar ejemplos concretos que estimulan la aprehensión de los conocimientos, en los que participan los(as) mismos(as) alumnos y alumnas. Sin embargo, no se observó que la profesora fomente el interés por la investigación (Ver Anexo 1, 3.1.2).

Por otro lado, su programación curricular contempla la lectura y el análisis de cuentos, adivinanzas y trabalenguas para rescatar su mensaje, y realizar pequeñas representaciones de su realidad (Ver Anexo 5, 3.2.1). Estas actividades favorecen la experiencia directa, porque demandan la representación de sus vivencias y permiten

ejercitar la capacidad de análisis y reflexión. Asimismo, en la currícula se encontraron trabajos que estimulan la imaginación, tales como trabajos artísticos con materiales de la zona y producción de composiciones en forma cooperativa (Ver Anexo 5, 3.2.1).



Además, en la revisión de cuadernos de los niños y niñas se hallaron algunos ejercicios que fomentan el sentido crítico y otros que demandan el uso de la imaginación (Ver Anexo 5, 3.2.4). Sin embargo, durante la observación de sus clases se pudo entrever que la profesora les da muchas indicaciones a sus alumnos y alumnas para desarrollar sus actividades artísticas pues se muestra bastante crítica y poco flexible al momento de revisar sus trabajos (Ver Anexo 1, 3.1.2).

a.3 En relación al espíritu emprendedor

Se observó que la profesora estimula ésta capacidad en sus alumnos y alumnas al ser exigente con ellos(as) y esperar su máximo esfuerzo y cumplimiento de sus deberes. Sin embargo, si bien estimula a sus alumnos y alumnas a asumir retos y superar sus dificultades, la presión ejercida sobre ellos(as) puede estar reforzando su inseguridad (Ver Anexo 1, 3.1.3). En ese sentido, su política de dejar que sus alumnos y alumnas caigan en cuenta de sus errores y lleguen a la respuesta correcta por sí solos(as), muchas veces más que alentarlos(as) puede terminar frustrándolos(as).

Por otro lado, se observó que la docente fomenta el desarrollo de la capacidad de liderazgo al alentarlos(as) a participar continuamente y de manera individual durante la clase. Asimismo, a pesar de que no desarrolla su capacidad de alcanzar objetivos, fomenta el diálogo en clase sobre los errores y dificultades que tuvieron al hacer sus tareas. Además, no alienta la responsabilidad y el empeño pues sólo brinda reconocimiento a los resultados y alumnos y alumnas sobresalientes (Ver Anexo 1, 3.1.3).

Finalmente, cabe resaltar que el programa curricular contempla el conocimiento y la valoración de los derechos (Ver Anexo 5, 3.2.1), lo cual facilita el que mañana más tarde estos niños y niñas puedan hacer uso de su espíritu emprendedor en el desarrollo de su comunidad.

b) Tercer y cuarto grados



Eleuterio es profesor hispano que ha asumido el puesto de director de la escuela y tiene a cargo el 3° y 4° grados. Estudió profesionalización en Ayacucho en el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes y pedagogía en el Instituto Superior Leoncio Prado en Huancayo.

b.1 En relación a la identidad local y cultural

En este caso el profesor reconoce la poca pertinencia de la escuela de esta comunidad con relación al idioma y sus costumbres, debido a la influencia que tienen los “colonos” sobre este territorio (Ver Anexo 4, 3.2.1). Así, por ejemplo, encontramos que el profesor por ser hispano no ofrece una educación bilingüe (Ver Anexo 1, 3.2.1). Asimismo, los niños y niñas de esta clase se sienten inclinados a vivir en la ciudad (Ver Anexo 2, 3.1.1) y reciben influencia de la vida urbana. Al mismo tiempo un grupo reducido de ellos(as) muestra una fuerte identidad local y cultural y deseos de desarrollar su comunidad.

Un aspecto favorable de su clase es que relaciona los temas con la realidad y problemática de la comunidad, de manera que los aprendizajes les sirvan a los niños y niñas para la vida en su entorno (Ver Anexo 1, 3.2.1). En ese sentido, mencionó que para preparar el plan anual considera el calendario comunal, el aniversario del centro educativo y la cosecha del café, con lo cual intenta lograr cierta pertinencia. Asimismo, para preparar sus jornadas pedagógicas selecciona temas relacionados con la comunidad y durante la semana del aniversario de la comunidad se representa la cosecha del café y se presentan poesías y danzas nativas (Ver Anexo 4, 3.2.1).

Por otro lado, se observó que el profesor, haciendo uso de su condición de director de la escuela, procura inculcar la difusión de su cultura andina en detrimento de la cultura asháninka. Ello se pone en evidencia en las actividades artísticas que se promueven dentro de la clase, en la formación y durante festividades y actividades interescolares (Ver Anexo 1, 3.2.1). Sin embargo, el programa curricular del docente señala que se debe fomentar la valoración de la cultura y el cultivo de principios ancestrales que aún continúan vigentes (Ver Anexo 5, 3.3.2). Así también, el perfil esperado del (la) niño(a) presentado por este docente, está orientado a desarrollar la autoestima y la confianza, así como fomentar su relación de pertenencia con su medio natural y social aceptando y reconociendo su historia personal y expresando sus vivencias más cercanas. Del mismo modo, el perfil del docente vislumbra que éste debe proyectar y gestionar la relación con las comunidades por la identidad y la cultura, lo cual sería propicio para inculcar el aprecio por la propia comunidad, así como fomentar relaciones provechosas con otras comunidades que posibiliten el desarrollo de proyectos comunes (Ver Anexo 5, 3.3.2). Cabe resaltar que, de las 19 actividades propuestas en el plan anual del aula, únicamente dos se relacionan con la cultura y las actividades diarias de los y las estudiantes(as) (Ver Anexo 5, 3.3.3). Por otro lado, en el programa curricular del profesor encontramos contenidos transversales como la conservación del medio ambiente, y el trabajo y la producción del área, así como objetivos orientados a la valoración de los recursos de la comunidad y la reflexión en la problemática local (Ver Anexo 5, 3.3.2).

b.2 En relación a la creatividad

En cuanto al desarrollo del potencial creativo, encontramos que el profesor tiene un trato vertical, formal y demasiado normativo (casi militar) que crea una brecha entre él y sus alumnos y alumnas. Ello, acompañado de su falta de tolerancia a través de expresiones coercitivas y excesivo énfasis en la disciplina, crea un ambiente coercitivo y restringido donde los niños y niñas no sienten confianza para desenvolverse libremente (Ver Anexo 1, 3.2.2). Esta situación puede debilitar su confianza en sí mismos(as) y el desarrollo de su creatividad. Ello contrasta con el deseo de los padres y madres de que sus hijos e hijas reciban una educación democrática por la cual aprendan a desenvolverse, adquirir habilidades sociales y mantener un trato horizontal con las autoridades (Ver Anexo 3, III).

Cabe señalar, sin embargo, que en las clases de educación física el docente crea un ambiente flexible de juego y diversión en el cual él participa como uno de ellos(as).



Con respecto a los recursos que utiliza el profesor para transmitir los conocimientos, si bien su entonación y manera de expresarse despiertan la curiosidad de sus alumnos y alumnas en los temas expuestos, éste aplica una metodología tradicional que limita a los niños y niñas en la construcción de sus propios aprendizajes, a la vez que utiliza preguntas demasiado sencillas que anuncian las respuestas, con lo que puede atrofiar la capacidad de razonamiento, análisis y reflexión de sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 1, 3.2.2). También subestima a sus alumnos y alumnas en cuanto a su capacidad de recibir diferentes puntos de vista o conceptos sobre un tema, lo que limita el desarrollo de su sentido crítico (Ver Anexo 4, 3.2.2). Asimismo el profesor demuestra con ellos(as) una actitud paternalista al proporcionarles demasiadas indicaciones y todo lo necesario para ejecutar sus asignaciones, con lo cual atenta contra el desarrollo de las capacidades de iniciativa, planificación, organización y agenciamiento en la solución de problemas (Ver Anexo 1, 3.2.2).

Estas actitudes observadas en el profesor contrastan con el perfil del docente descrito en su cuaderno de trabajo, el mismo que lo presenta como un facilitador del aprendizaje, investigador con sentido crítico e innovador permanente (Ver Anexo 5, 3.3.1), habilidades que sugieren el uso de una metodología constructivista que permite desarrollar el sentido crítico y la curiosidad por descubrir el aprendizaje a través de la investigación. Del mismo modo, en su programa curricular, el docente se propone desarrollar en sus alumnos y alumnas capacidades creativas a partir de hechos que suceden en su entorno (Ver Anexo 5, 3.3.2). Cabe resaltar además que, según mencionó en la entrevista, el profesor encarga a sus alumnos y alumnas algunos trabajos artísticos que estimulan su imaginación (Ver Anexo 4, 3.2.2). Así también, en

algunas ocasiones estimula la experiencia directa a través de proyectos productivos, proyectos de investigación y salidas a lugares recreativos y de interés cultural (Ver Anexo 5, 3.3.3); también en estos casos proporciona excesivas indicaciones a sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 1, 3.2.2).

b.3 En relación al espíritu emprendedor

El profesor intenta estimular el protagonismo de los niños y niñas alentándolos a participar continuamente durante la clase y en las actividades artísticas realizadas en la formación. Sin embargo, lo hace ejerciendo presión sobre ellos(as). Si bien utiliza el sentido del humor para no crear situaciones de tensión (Ver Anexo 1, 3.2.3), atenta contra la libertad de sus alumnos y alumnas, en detrimento de su iniciativa para asumir retos y superar sus dificultades. Por otro lado, no los(as) hace partícipes de los objetivos de la clase ni de la evaluación de su cumplimiento; tampoco toma en cuenta el empeño y la responsabilidad al momento de evaluarlos(as) (Ver Anexo 4, 3.2.3). Empero, en el perfil del (la) niño(a) preparado por el docente considera el desarrollo de habilidades sociales y el ejercicio del derecho, capacidades que pueden facilitar el trabajo en equipo e impulsar el espíritu emprendedor de las personas (Ver Anexo 5, 3.3.1). Así también, su programa curricular plantea fomentar la iniciativa, el trabajo en equipo y la capacidad organizativa de los y las estudiantes, así como el diálogo y la relación con sus pares (Ver Anexo 5, 3.3.2), competencias que contribuyen al desarrollo del espíritu emprendedor.

c) Quinto y sexto grados

El aula de 5° y 6° tiene 18 alumnos que se encuentran entre los 12 y 14 años y está a cargo del profesor hispanohablante Abel.



c.1 En relación a la identidad local y cultural

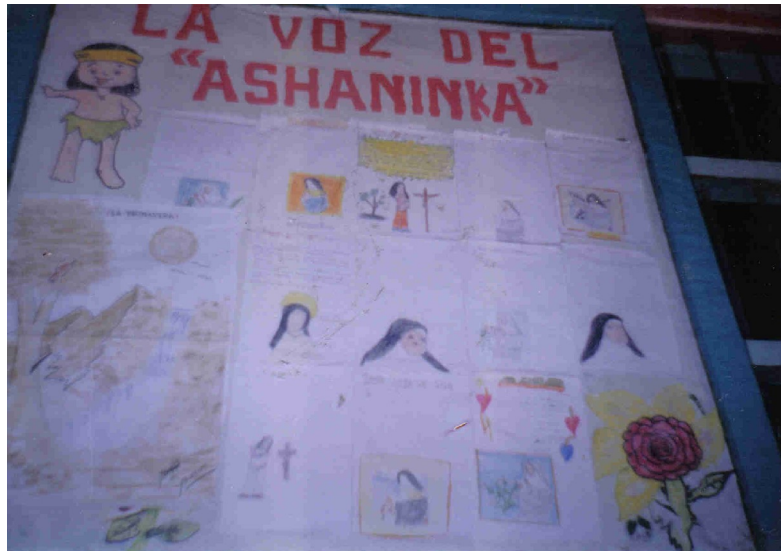
En cuanto al fortalecimiento de la identidad local, el plan anual del aula del docente considera salidas al campo para admirar el paisaje natural, así como conocer y valorar la importancia de los recursos de la zona (Ver Anexo 5, 3.4.1). Del mismo modo en su cuaderno de trabajo encontramos unidades de aprendizaje que apuntan a que los niños y niñas se identifiquen con su familia, su organización comunal y sus actividades productivas y, además, aprendan a valorar sus recursos y se comprometan con su conservación (Ver Anexo 5, 3.4.2). Sin embargo, al revisar los cuadernos de sus alumnos y alumnas no se encontró ningún tema relacionado con la comunidad, los recursos de su región o la historia de su pueblo; se hallaron principalmente aprendizajes referidos a la vida en la ciudad (Ver Anexo 5, 3.4.3). Además, son escasas las ocasiones en que el docente relaciona los contenidos de las unidades de aprendizaje con la vida en la comunidad (Ver Anexo 5, 3.4.2).

Por el lado de la cultura, es evidente que el profesor no tiene interés alguno en aprender el idioma nativo. Lo que es peor, en su condición de profesor, inculca en sus alumnos y alumnas sentimientos de rechazo y vergüenza frente a su cultura asháninka (Ver Anexo 1, 3.3.1). Ello es contraproducente para el desarrollo de la autoestima e identidad de los niños y niñas pues los(as) obliga a tener que negar su cultura para sentirse aceptados por los demás. Paradójicamente, el plan anual del docente contempla salidas al campo orientadas a reforzar la identidad cultural en los niños y niñas (Ver Anexo 5, 3.4.1). Es evidente que este docente puede estar influyendo en la formación de la identidad y la idea de desarrollo que se vienen formando sus alumnos y alumnas, principalmente cuando los(as) induce a olvidarse de su lengua y costumbres por considerarlas “atrasadas”. Ello es aún más preocupante considerando que los padres y madres de familia de esta comunidad valoran la enseñanza de sus conocimientos y costumbres culturales y vislumbran el futuro de sus hijos e hijas dentro de la comunidad (Ver Anexo 3, III).

c.2 En relación a la creatividad

El profesor transmite confianza a sus alumnos y alumnas siendo tolerante con ellos(as), con lo cual crea un clima favorable para la iniciativa y el libre desenvolvimiento. Como respuesta a ello, sus alumnos y alumnas se muestran bastante despiertos y desenvueltos y sus participaciones son voluntarias sin que el profesor ejerza ningún tipo de presión sobre ellos(as) (Ver Anexo 1, 3.3.2). Con esta actitud fortalece en sus alumnos y alumnas la confianza en sí mismos(as) y presenta al error como algo natural que forma parte del aprendizaje. Asimismo, con sus preguntas fomenta el desarrollo de la capacidad de razonamiento y el sentido crítico en sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 1, 3.3.2). Al respecto, en los cuadernos de estos niños y niñas se hallaron tareas que ejercitan la reflexión, el análisis y la capacidad de síntesis, habilidades favorables para el desarrollo de la creatividad (Ver Anexo 5, 3.4.3).

De otra parte, se observó que el docente deja muy poco espacio para el uso de la imaginación en las asignaciones encargadas (Ver Anexo 1, 3.3.2), salvo algunas excepciones como adivinanzas, acrósticos, poesías y textos que se hallaron en los cuadernos de sus alumnos y alumnas (Ver Anexo 5, 3.4.3). Además utiliza espacios como el periódico mural, que deberían estar destinados a la expresión de la creatividad y espontaneidad de los niños y niñas, para realizar tareas dirigidas que resultan réplicas de los materiales didácticos (Ver Anexo 1, 3.3.2).



Por otro lado, dado que las clases casi siempre se realizan dentro del aula (Ver Anexo 2, 3.2.1) no se propician oportunidades para aprender experimentando con el entorno. Cabe resaltar que, si bien entre las actividades de su plan se encontraron algunas salidas al campo que constituyen oportunidades para aprender de la experiencia directa (Ver Anexo 5, 3.4.1), pensamos que estas salidas son muy escasas para considerar que el docente fomenta el aprendizaje a través de esta estrategia.

c.3 En relación al espíritu emprendedor

En esta clase encontramos buenos alicientes para el desarrollo de la capacidad de liderazgo y de la capacidad organizativa. El liderazgo es impulsado mediante la delegación de responsabilidades y solicitud de voluntarios(as) para dirigir determinados momentos de la clase. Sin embargo, el profesor es selectivo pues sólo impulsa el protagonismo de los niños y niñas más proactivos(as), con lo cual demuestra su preferencia por ellos(as) y resta oportunidad a los(as) demás a asumir retos (Ver Anexo 1, 3.3.3). A través de trabajos grupales competitivos encargados en clase fomenta la participación y protagonismo y, a la vez desarrolla la capacidad organizativa y estimula actitudes de cooperación y tolerancia (Ver Anexo 1, 3.3.3). Del mismo modo la participación de sus alumnos y alumnas en concursos y campeonatos Interescolares estimula su capacidad de alcanzar logros y superar retos. Sin embargo, se excluye a las niñas de este tipo de competencias en desmedro del desarrollo de sus capacidades organizativas y habilidades sociales (Ver Anexo 2, 3.2.2).

IX. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

9.1 En relación a la identidad local y cultural

a) Escasa adecuación de la oferta educativa a la realidad de las comunidades indígenas

En la investigación realizada se pudo comprobar que la oferta educativa no se encuentra diversificada para responder a la realidad y necesidades de las poblaciones indígenas, no toma en cuenta los saberes y las prácticas que los niños y niñas indígenas traen a la escuela ni respeta la opinión de los padres y madres de familia con respecto a la educación de sus hijos e hijas. Cabe señalar que los estudios realizados por la DINEBIR en 2000 y 2001 sostienen que la participación de los padres y madres de familia y de otros miembros y dirigentes de la comunidad en el proceso educativo y la gestión escolar es limitada, pues ésta se limita a trabajos para mejorar la infraestructura de la escuela y a aportes económicos para determinadas adquisiciones. Como consecuencia, son escasos los contenidos y las actividades planteadas que se relacionan con la vida de las comunidades indígenas. Según la DINEBIR es importante contemplar este aspecto ya que la participación social y comunitaria puede incidir tanto en la aceptación de la EBI como en la calidad de sus proyectos y programas de desarrollo. Cabe resaltar que la DINEBIR organizó mesas de trabajo y debates que se llevaron a cabo con la participación de diversos sectores del Estado, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos en la educación intercultural y el bilingüismo y representantes de organizaciones indígenas y destacados maestros bilingües de las diversas zonas del país. En estas instancias se propusieron diversas formas de participación de los actores sociales, que van desde las consultas y la elaboración de propuestas hasta la ejecución, el monitoreo y evaluación de las actividades (MINEDU/DINEBIR, 2007).

La escasa diversificación de la oferta educativa se presenta desde el diseño del programa curricular hasta la producción de los materiales educativos. Es así, que tanto las áreas de aprendizaje como los materiales didácticos oficiales a nivel nacional presentan contenidos y casos que no se relacionan con la realidad rural y la vida de las comunidades indígenas, puesto que han sido elaborados principalmente para la realidad de las zonas urbanas. Por esta razón, los y las docentes del FORMABIAP se basan en su programa curricular y sólo recurren a los libros de texto oficiales como material de apoyo para ampliar información. Cabe resaltar, sin embargo, que la DINEBI viene elaborando y distribuyendo a las escuelas de los pueblos indígenas cuadernos de trabajo en las áreas de Comunicación Integral y en Lógico Matemática en lengua materna indígena, que incluyen en asháninka. Asimismo se han elaborado textos de lectura y diccionarios. Estos documentos aún se encuentran en etapa de validación. Se hace imprescindible iniciar el diseño de materiales alternativos para afrontar con éxito la propuesta EBI en las escuelas multigrado y unidocentes.

Del mismo modo, se encontró que los planes anuales del aula elaborados por los y las docentes de las comunidades investigadas priorizan los problemas relacionados con la infraestructura de la escuela y pierden de vista la necesidad de diversificar la currícula y las metodologías para mejorar la pertinencia y calidad de la enseñanza.

De otra parte, las escuelas consideradas como bilingües por lo general no manejan el programa curricular de la DINEBI ni reciben orientación en educación bilingüe intercultural; sólo aplican el programa generalizado de la UGEL, sin diversificarlo de acuerdo a la cultura, el estilo de vida y las costumbres y los conocimientos previos de las comunidades.

Esta situación se empeora con el hecho de que se utilizan los mismos indicadores para medir la eficiencia y el impacto del sistema educativo en las diferentes zonas de nuestro país, los cuales muchas veces resultan inadecuados para calificar la calidad de la enseñanza. Con respecto a ello, investigaciones realizadas por la DINEBIR cuestionan el establecimiento de modelos únicos de evaluación y proponen tener en cuenta la realidad lingüística de estos(as) niños y niñas para diseñar pruebas con pertinencia lingüística y pedagógica (MINEDU/DINEBIR, 2007).

b) Los y las docentes del FORMABIAP presentan algunas limitaciones en la aplicación de la currícula

Para contrarrestar la falta de pertinencia de los contenidos, la currícula del FORMABIAP impulsa el diseño y la implementación de programas curriculares y materiales didácticos diversificados de manera pertinente para que respondan a las necesidades y aspiraciones de los diferentes pueblos indígenas e impulsen el desarrollo de capacidades de autogestión colectiva²⁹. Un gran aporte del FORMABIAP es la articulación de la formación docente con el desarrollo de proyectos productivos agropecuario-forestales, los mismos que permiten la inserción de la escuela en la vida de la comunidad participando en la solución de su problemática y la búsqueda de su desarrollo sostenible y desarrollando en los niños y niñas actitudes y habilidades con una perspectiva de conservación y manejo adecuado del medio ambiente.

Cabe señalar, sin embargo que se pudo conocer que algunos(as) docentes del FORMABIAP se basan en distintos programas curriculares y aplican una metodología empírica que depende de sus propias ideas y experiencias, lo que evidencia la falta de seguimiento del desempeño docente por parte de los entes reguladores. Así, por ejemplo, se observó que en algunos casos los objetivos de los proyectos productivos contemplados en el programa curricular del FORMABIAP no se plantean como el desarrollo de habilidades o actitudes en los alumnos y alumnas sino básicamente como la adquisición de conocimientos. A partir de ello los profesores y profesoras prescinden de la experiencia directa en el desarrollo de los proyectos productivos. Ello además de limitar los aprendizajes sobre su entorno, atenta contra el desarrollo del

²⁹ Información recogida de su página web: www.formabiap.org

potencial creativo de los niños y niñas, quienes, al permanecer dentro del aula, no tienen la posibilidad de probar y experimentar con la realidad, a pesar de contar con el potencial para hacerlo en su comunidad.

c) Profesores no calificados para ejercer la docencia en comunidades nativas

Otra causa de la baja calidad educativa es la alta proporción de docentes sin título pedagógico, dominio del idioma nativo y casi nula preparación para enfrentar la diversidad cultural asignada a las escuelas indígenas. Cabe resaltar que el FORMABIAP cuenta con diversos programas formativos para docentes de acuerdo a las diferentes necesidades que se pueden presentar en el ejercicio de esta labor. Consideramos que si bien muchas veces esta formación resulta insuficiente para que personas sin estudios se encuentren preparadas para desempeñarse como docentes, es una alternativa que contribuye a mejorar la pertinencia de la oferta educativa ante una realidad como la nuestra, en la que existe un limitado número de docentes dispuestos a trabajar en comunidades nativas y que compartan la cultura de las poblaciones indígenas.

Con respecto al idioma, la DINEBIR plantea que la enseñanza de la lengua materna (o de uso predominante) - L1 debe apuntar al fortalecimiento las capacidades de comunicación oral, al enriquecimiento del léxico y conocimiento de la gramática, al aprendizaje de la lectura y escritura y, finalmente, a alcanzar un amplio dominio de la lengua (MINEDU/DINEBIR, 2002). Al respecto, investigaciones realizadas por la DINEBIR durante el periodo 2000 – 2001, pusieron de manifiesto que la introducción de la lengua indígena en el desarrollo curricular, aunque sea de manera limitada, parece estar generando una conciencia lingüística de valoración de estas lenguas (MINEDU/DINEBIR, 2007). Estos estudios evidenciaron que en aquellos contextos en los que predominaba el uso de una lengua nativa en los y las estudiantes, por lo general esta lengua era utilizada durante el trabajo en el aula. En estos casos las clases se desarrollaban en la lengua indígena y en castellano en forma alternada. Mientras tanto, en otras escuelas, el uso de las lenguas nativas en el aula se encontraba en una tensión entre la iniciativa del docente y de la presión de los padres y madres de familia a favor del empleo del castellano, situación que producía que el uso de una y otra lengua resulte sistemático y, que en algunos casos, se apoye en la traducción o el parafraseo en la otra lengua. Esta situación también se debe a los escasos materiales y orientación metodológica ofrecida a los y las docentes para la enseñanza de la lengua materna y del castellano como segunda lengua³⁰; por consiguiente muchos(as) no logran diferenciar claramente entre la enseñanza “de” y “en” la primera y segunda lengua. De esta manera, “se enseña en lengua nativa pero no se ejercita a los alumnos en su uso consciente y reflexivo; no se va más allá de la apropiación de la lengua escrita” (MINEDU/DINEBIR, 2007:17). Como consecuencia, los niños y niñas indígenas presentan dificultades en el uso de ambas lenguas pues al

³⁰ Cabe señalar que la DINEBIR viene elaborando y distribuyendo materiales para docentes EBI con el fin de que éstos(as) se puedan apropiar de elementos básicos para desarrollar sus habilidades de escritura en su lengua indígena y analizar su funcionamiento.

utilizarlas al mismo tiempo aprenden a comunicarse con una mezcla de éstas sin lograr expresarse correctamente ninguna de ellas. Ello se corroboró en el estudio realizado por la DINEBIR el cual reveló que ninguno de los niños y niñas de las poblaciones indígenas investigadas lograron alcanzar las competencias y capacidades relacionadas con la lectura y escritura en su lengua materna. Del mismo modo presentaron dificultades en describir figuras con frases y oraciones completas y relacionadas entre sí, así como responder preguntas de comprensión de lectura y producir textos (MINEDU/DINEBIR, 2007).

Cabe resaltar que es diferente contar con un(a) profesor(a) bilingüe a una escuela bilingüe pues lo primero no garantiza lo segundo. Muchas escuelas son bilingües sólo de nombre pues en la práctica no enseñan en idioma nativo, ya sea porque cuentan con profesores y profesoras que no dominan las lenguas indígenas o porque éstos(as) no tienen la voluntad de utilizarlas. Así también el hecho que un(a) docente provenga de un pueblo indígena no garantiza que domine el mismo dialecto de la comunidad a la cual es asignado. Asimismo, muchos(as) docentes que trabajan en comunidades indígenas no utilizan el programa curricular de la DINEBI ni reciben orientación en educación bilingüe intercultural. De otra parte, cabe mencionar que la DINEBI, por lo general, designa profesores bilingües básicamente para primer y segundo grado y profesores hispanohablantes para los demás años. En consecuencia, conforme van avanzando los grados, los y las estudiantes enfrentan un retroceso en cuanto a pertinencia de los contenidos y fortalecimiento de su identidad local y cultural. Incluso, aún existiendo docentes bilingües disponibles, en ocasiones éstos(as) no son designados en plazas donde puedan desenvolverse como tales, con lo cual se evidencia una inadecuada distribución de los y las docentes que trae consigo el desaprovechamiento de sus capacidades.

Es así como durante la investigación encontramos que, si bien las tres escuelas estudiadas eran consideradas bilingües, sólo una de ellas enseñaba en lengua nativa, mientras que otra de ellas contaba con una docente bilingüe que dominaba una lengua distinta a la asháninka. Dentro de la primera escuela, dos de los(as) docentes utilizaban el asháninka para comunicarse con sus alumnos y alumnas: el profesor de tercero y cuarto grado y la profesora de primer y segundo grado. El primero de ellos mostraba convicción en la importancia de la enseñanza de la lengua nativa y aunque no dominaba el mismo dialecto asháninka de sus alumnos y alumnas procuraba utilizar de manera alternada el asháninka y el castellano a lo largo de sus clases. Mientras tanto, la docente a cargo del primer y segundo grado, si bien compartía la misma formación, utilizaba la lengua nativa únicamente como herramienta para enseñar el castellano o traducir los conocimientos que se encontraban en este idioma dado que sus alumnos y alumnas por su corta edad tenían una práctica incipiente del castellano; por consiguiente esta docente empleaba ambas lenguas de manera simultánea y sus alumnos mezclaban palabras en asháninka y castellano durante sus conversaciones e intervenciones.

En ese sentido, identificamos un problema en la definición de indicadores que midan si la escuela está ofreciendo una educación bilingüe intercultural, así como una ausencia de control en la cobertura de las plazas de las escuelas nativas. Sería interesante investigar ¿Cómo se cubren las plazas y se asignan los recursos en el sistema educativo? ¿Quién califica a los y las docentes para acceder a una plaza? ¿Hasta qué punto se mueven influencias detrás de estas decisiones en perjuicio de la pertinencia y la calidad educativa? ¿Qué tipo de control se lleva a cabo para evitar que esto no suceda? ¿A qué mecanismos pueden recurrir las comunidades afectadas por este tipo de corrupción?

d) El idioma nativo se encuentra en extinción

Un aspecto que se evidenció en la investigación es el hecho que la educación ofrecida a las comunidades indígenas no fomenta el perfeccionamiento del idioma nativo a lo largo del proceso educativo; por el contrario, promueve su desuso para perfeccionarse en el “idioma oficial” como medio de progreso.

Lo cierto es que la DINEBIR denomina al castellano “segunda lengua” en las comunidades que usan predominantemente una lengua distinta, a partir del planteamiento de asegurar un tratamiento adecuado a la diversidad de lenguas y de esta manera, apuntar al desarrollo y conocimiento de la lengua materna (o de uso predominante). Dentro de los objetivos propuestos acerca de este tema se encuentra el de proporcionar las herramientas lingüísticas y discursivas que les permitan a los y las estudiantes interactuar activamente en el ámbito local, nacional e internacional. Del mismo modo la DINEBI propone desarrollar en los y las estudiantes la lectura, escritura, reflexión metalingüística y producción escrita para mejorar sus capacidades de comunicación en la lengua indígena materna; fortalecer en ellos(as) el uso de la lengua indígena a partir de su cotidianeidad y su cosmovisión para su desempeño autónomo y crítico en el mundo del conocimiento y del trabajo; contribuir en los procesos de estandarización de la escritura de las lenguas indígenas; entre otros.

Sin embargo, nos preguntamos: ¿Qué tanta prioridad tiene para el Estado el velar por la permanencia y el desarrollo de las lenguas indígenas? Si bien existen políticas y normas diseñadas para defender los derechos de identidad cultural, en la práctica éstas se pasan por alto. Asimismo, casi no existen colegios o universidades bilingües. ¿Acaso podemos afirmar que un niño de primaria ya domina por completo su propia lengua? ¿Entonces por qué sólo se promueven escuelas bilingües? Tal vez sea porque el idioma nativo es menospreciado y es considerado tan solo como una herramienta para enseñar el castellano y traducir los conocimientos impartidos en este idioma.

De esta forma, los(as) indígenas aprenden a considerar al idioma castellano como la única forma de adquirir conocimientos “útiles y valiosos” y reciben, de manera subliminal el mensaje de que su lengua nativa es parte del pasado y sinónimo de atraso. Esta situación se pudo constatar durante las entrevistas a los padres y madres de familia, en las cuales se encontró que una parte de ellos(as) priorizan la enseñanza

en castellano sobre la lengua nativa, alegando que es suficiente lo que aprenden de su idioma en el ambiente familiar y que requieren el castellano para comunicarse y salir de la comunidad a progresar. Esta opinión es válida según las expectativas de su calidad de vida actual, ya que si viven en pobreza o extrema pobreza es lógico que deseen que sus hijos e hijas superen esa etapa, considerando que se trata de comunidades relegadas por el Estado que, en cierta medida, reniegan socialmente de su condición y aspiran a un mejor mañana, transferido en sus hijos e hijas.

Las lenguas nativas, por tanto, están condenadas a desaparecer. Al romper el lazo de la persona con su idioma materno, se está debilitando su identidad y la relación de pertenencia a su cultura. Esta situación es contraproducente para el desarrollo de la autoestima e identidad del ser humano pues lo fuerza a negar su cultura para progresar sentirse aceptado por los demás. Es una situación lamentable y vergonzosa para los peruanos y las peruanas que principalmente personalidades extranjeras sean las que valoren la diversidad cultural de nuestro país y se preocupen por proteger y fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas.

e) Debilitamiento de la identidad local y cultural

Otro aspecto echado de menos en la oferta educativa formal para las comunidades nativas es el desarrollo de la identidad local y cultural, con miras a la formación de personas identificadas y comprometidas con el desarrollo de su comunidad. Al respecto el Profesor Macazana señala que "... todo esfuerzo de la escuela ha estado destinado a gastar energías para deseducar al indígena y hacerle olvidar sus raíces culturales" (Macazana 2004: 68). Ello se observa, por ejemplo, en el hecho que dentro del curso de ciencia y ambiente se abarcan muy pocos temas relacionados con su cultura y entorno geográfico. Así también, si bien el curso de personal social se propone el desarrollo de competencias y capacidades relacionadas con el fortalecimiento de la identidad cultural y el compromiso con el desarrollo local, existe una brecha entre los objetivos planteados y el desarrollo de las clases.

En ese sentido se encontró que si bien algunos(as) docentes discutían en clase temas relacionados con los problemas de la comunidad, en la mayoría de los casos estos temas no se abordaban en clase. Al no tener la oportunidad de hablar de sus problemas, estos(as) niños y niñas encuentran un limitado desarrollo de la responsabilidad por enfrentar su problemática y la de su comunidad. Esta problemática influye directamente en el desarrollo de su creatividad, principalmente en lo que se refiere al estímulo de la confianza en sí mismos(as), a la vez que limita la visión de autodesarrollo y refuerza una mentalidad asistencialista.

Además se observó que los y las docentes de las escuelas investigadas no tenían la capacidad de alcanzar los objetivos de estas áreas de aprendizaje, ya sea porque no eran capaces de establecer los indicadores adecuados ni emplear las metodologías idóneas, o porque no se encontraban familiarizados con la realidad de la comunidad ni reconocían los beneficios de estos aprendizajes.

Son escasas las ocasiones en que se infunde el aprecio por las tradiciones y estilos de vida asociados a la cultura resaltando sus ventajas frente a las prácticas “modernas”. Parece ser que a los y las docentes hispanos(as) les cuesta adaptarse a los patrones culturales de sus estudiantes indígenas e incluso algunos de ellos(as) menosprecian la cultura asháninka. En ese sentido, el Profesor Macazana refiere que la cultura originaria es menospreciada por ser considerada como tradicional y exótica. Esto se pone de manifiesto, desde la falta de interés y apertura de algunos de ellos(as) para aprender y utilizar la lengua nativa hasta el extremo de llegar a prohibir a sus alumnos y alumnas a expresarse con ella y avergonzarlos(as) de practicar sus tradiciones. En su condición de profesor de origen andino procura inculcar la difusión de su cultura andina sin promover las costumbres y tradiciones asháninkas, incluso algunos(as) de ellos(as) fomentan sentimientos de rechazo y vergüenza frente a esta cultura, con lo cual están debilitando la identidad cultural de estas personas.

Cabe señalar que los docentes de las escuelas estudiadas que compartían la cultura asháninka se esforzaban por fortalecer la identidad local y cultural de sus estudiantes a través del uso de la lengua nativa, así como la valoración de los usos, costumbres, actividades de su vida cotidiana y recursos naturales de su comunidad. De esta forma transmiten aprendizajes pertinentes que permite a sus alumnos y alumnas aspirar a un desarrollo con identidad y sentido crítico de su realidad. Asimismo, las investigaciones de la DINEBI realizadas en escuelas de comunidades nativas encontraron que algunos(as) docentes aprovechan los conocimientos y saberes locales en el desarrollo de sus clases (MINEDU/DINEBIR, 2007).

f) Falta de discernimiento en la adopción de adelantos y prácticas del mundo moderno

En la investigación se encontró que la visión de desarrollo de las comunidades investigadas está influenciada por la idea de “progreso” planteada por el mundo globalizado. En ese sentido, podemos afirmar que sus niños y niñas reciben influencia de la vida de las zonas urbanas, pues valoran los adelantos que éste trae consigo, en ocasiones sin llegar a discernir si éstos son adecuados para la vida en su comunidad. Incluso es posible que puedan llegar a valorar estos adelantos por encima de su patrimonio local y cultural. Al parecer estas comunidades desean cada vez más adoptar formas de vida urbanas, las cuales están desplazando a sus recursos culturales y locales. Así por ejemplo, se observó que en los hábitos alimenticios actuales de estas comunidades hay cada vez mayor preferencia por consumir productos enlatados. Del mismo modo, se encontró que estas comunidades encuentran como un referente de progreso y estatus las construcciones en material noble, a pesar de que éstas no son apropiadas para las características ambientales de la selva rural ni guardan armonía con su entorno natural. Es probable que los pobladores de estas comunidades tengan la visión de urbanizar su territorio o salir de este para vivir en la ciudad. Ello se confirmó con el hecho que los niños y niñas expresaron su preferencia por vivir en la ciudad y los padres y madres de familia manifestaron su interés porque sus hijos e hijas puedan acceder a estudios superiores aunque ello los(as) obligue a migrar a las ciudades. Tal

vez por esta razón fueron pocos los padres y madres de familia entrevistados(as) que manifestaron su interés por que sus hijos e hijas aprendan en la escuela a identificar y valorar las riquezas y el potencial de su comunidad.

9.2 En relación a la creatividad

a) Desaprovechamiento de los recursos del entorno ambiental como estímulo de la imaginación y la investigación

Durante la investigación se encontró que todas las escuelas observadas carecen de recursos y materiales didácticos adecuados para la zona y cultura de estas comunidades, que sirvan de apoyo para estimular la imaginación y desarrollar el espíritu investigador en los niños y niñas. Al respecto, los estudios de la DINEBIR en las escuelas de las poblaciones indígenas señalan que la diversificación de materiales educativos es incipiente. En muchos casos, los y las docentes siguen utilizando únicamente la tiza y la pizarra; son pocos(as) los que recurren a papelotes cuando sus estudiantes trabajan en grupo. Sin embargo, se encontró un gran número de aulas que contaba con carteles, láminas y rótulos elaborados por los o las docentes y sus estudiantes. De otro lado, muchas escuelas reclaman por la distribución tardía de los cuadernos de trabajo elaborados y distribuidos por la UNEBI (hoy DINEBI) y, en algunos casos, aún no los estaban usando. Los cuadernos más usados eran los de Lógico-matemática, mientras que los de Comunicación Integral se usaban muy poco, debido a que los y las docentes presentan dificultades para aplicarlos por el lenguaje utilizado en ellos (MINEDU/DINEBIR, 2007).

Cabe resaltar que las escuelas estudiadas realizan sus actividades dentro de un entorno rodeado por la naturaleza, situación que es favorable para el desarrollo de la creatividad en los y las estudiantes. Asimismo, la escasez muchas veces exige el uso de una mayor creatividad para compensar la carencia de recursos y solucionar los problemas. En ese sentido, los y las docentes tienen la oportunidad de utilizar la experiencia directa con la naturaleza para desarrollar salidas al campo, realizar actividades de aprendizaje con su medio, crear espacios de juego y estimular el potencial artístico. Asimismo, los aprendizajes relacionados con las vivencias de los y las estudiantes en relación con la naturaleza pueden ser fácilmente captados e imaginados por ellos(as), pues la riqueza natural es parte de su vida.

Frente a esta oportunidad, es lamentable que los y las docentes de las comunidades investigadas no suelen utilizar su creatividad en el aprovechamiento de los recursos del ambiente para desarrollar actividades que estimulen la imaginación y despierten el espíritu investigador en sus alumnos y alumnas.

b) La motivación del (la) docente es decisiva para despertar la curiosidad

En muchos casos se encontró que los y las docentes de las escuelas investigadas no mostraban vocación y motivación por la enseñanza. Elo se puso de manifiesto, por ejemplo, en su alta incidencia de ausentismo y tardanzas, que muchas veces originaba el incumplimiento del programa escolar. Al respecto, cabe resaltar que, en ocasiones, los y las docentes utilizan los programas de actualización ofrecidos por el FORMABIAP y el Ministerio de Educación como excusa para ausentarse de la comunidad y atender compromisos personales, lo que evidencia su escasa motivación por desarrollar su labor. Del mismo modo, la falta de motivación se refleja en la forma en que desarrollan sus clases y en la relación que mantienen con sus alumnos y alumnas.

Esta situación puede perjudicar el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias que requieren los niños y niñas para su grado. Por consiguiente, encontramos determinante el aporte personal y la motivación del o la docente para despertar la curiosidad en los niños y niñas por el aprendizaje e incentivar en ellos(as) actitudes que los(as) prepare para convertirse en protagonistas de su propio desarrollo y el de su comunidad.

Considerando que el docente no es el único responsable de la formación de las personas, es necesario tomar en cuenta también la motivación de los demás agentes educativos, tales como los padres y madres de familia, directores o directoras de las escuelas y líderes y lideresas de la comunidad.

Para conseguir el compromiso de los agentes educativos, es apremiante atender su dimensión subjetiva, ya que el manejo de la subjetividad ha sido muchas veces un factor determinante en las escuelas exitosas de los sectores pobres: "Las buenas escuelas cuentan con comunidades motivadas, comprometidas con el proceso educativo, con maestros y padres que creen en sus alumnos y sus posibilidades futuras, con directivos que creen en sus maestros" (García-Huidobro, 2005:7). Del mismo modo, se requieren conocer las condiciones que fomentan la desmotivación y el malestar docente, así como el clima conflictivo dentro de la escuela y en relación con las familias, para que estas condiciones puedan ser afrontadas.

Habría que preguntarnos ¿Qué tan motivados(as) se encuentran los y las docentes asignados(as) a una determinada zona sin su consentimiento? A muchos de ellos(as) no les queda otra alternativa y, por ende, asumen una actitud conformista e irresponsable frente a la importancia de su labor, lo cual se traduce en dejadez y maltrato a sus alumnos y alumnas. Es probable que no se sientan a gusto en su zona de trabajo, ya sea porque se encuentran lejos de su lugar de origen o porque se trata de una zona rural que no ofrece las comodidades de la ciudad. Asimismo es posible que piensen que estas plazas no son favorables para su desarrollo profesional y se sientan relegados y estancados en comparación con otros docentes que se desempeñan en la ciudad.

c) *Actitudes autoritarias, coercitivas e intolerantes*

Un problema que encontramos tanto en docentes asháninkas como en los(as) hispanos(as) de las comunidades investigadas, con mayor incidencia en estos últimos, es que cuando estos se encuentran frente a una situación de poco interés y participación, suelen recurrir a mecanismos de presión y coerción, en algunos casos acompañados de agresión verbal, para obtener los resultados esperados. Otro ámbito en el que se crea un ambiente coercitivo y restrictivo es durante la formación antes de iniciar las clases, en la cual se busca imponer el orden y la disciplina a partir de un trato militarizado. Esta conducta responde al ejercicio coercitivo de poder, por el cual el o la docente maneja una pedagogía frontal y autoritaria que inculca una actitud sumisa y disposición a acatar órdenes en sus alumnos y alumnas (Martínez, 2007): *“En general nuestras escuelas favorecen muy poco el riesgo, no nos vuelven individuos arriesgados sino sumisos, callados, mediocres”* (MINEDU, 2003:20). Como consecuencia, no es de extrañar que diversos estudios hayan demostrado que para muchos(as) estudiantes la escuela es un sitio que provoca rechazo y molestia (MINEDU, 2003).

Esta problemática viene de varias décadas atrás y se mantiene vigente en las escuelas públicas, tanto a nivel nacional como internacional. Numerosos estudios realizados al respecto revelan que muchos aspectos a nivel organizativo, de gestión y del desempeño docente presentan muestras de autoritarismo, rigidez y excesivo énfasis en lo formal, con los cual se deja de lado la creación de ambientes favorables para el aprendizaje³¹: *“Es una educación que estimula el miedo de equivocarse y de fracasar, que refuerza el miedo al ridículo y a la crítica (...) Más aún, es una educación que tiende a resaltar, antes que nada, la ignorancia, la incompetencia, la incapacidad del alumno, dejando de lado lo mejor que cada niño, cada adolescente, cada adulto tienen de sí”* (MINEDU, 2003: 3).

Cabe señalar, sin embargo, que hallazgos realizados por la DINEBIR durante los años 2000 y 2001 en las escuelas ubicadas en los pueblos indígenas y comunidades rurales del país revelan que el clima que caracteriza a las aulas es más horizontal y estimula una mayor participación de los niños y niñas. Incluso, en algunas escuelas primarias, el uso de la lengua materna fomenta un ambiente de confianza y espontaneidad de los niños y niñas. Empero, la participación todavía depende en gran medida del estímulo y dirección permanente del docente. De otra parte, es importante señalar que se encontraron docentes que expresan actitudes discriminatorias y maltrato físico hacia sus alumnos y alumnas (MINEDU/DINEBIR, 2007).

Es importante señalar que el trato vertical no es ajeno a las comunidades nativas; por lo general, éstas se han caracterizado por contar con un arraigo cultural de pluri-verticalidad reflejado en sus relaciones de poder. En este sentido, el sistema educativo está reforzando el “modus vivendi” y la herencia cultural de estas comunidades (MINEDU, 2002).

³¹ Extraído de www.cnd.org.mx

Durante la investigación, se pudo reconocer que los profesores hispanos de las escuelas investigadas aplicaban un trato más coercitivo, vertical y restrictivo con sus alumnos y alumnas. Con su desconfianza, fiscalización y búsqueda excesiva de control, subestimaban a sus alumnos y alumnas y reforzaban su conducta negativa, en lugar de apelar a la reflexión para impulsar en ellos(as) un cambio voluntario. Del mismo modo, para el desarrollo de las asignaciones encargadas muchas veces imponían sus propios criterios. Mientras tanto, los profesores y profesoras asháninkas mostraron una mayor flexibilidad y ofrecían mayor libertad a sus alumnos y alumnas para desenvolverse y expresarse, aunque en algunos casos demostraron ciertas limitaciones al respecto, sobretodo con relación a la tolerancia frente al error. Encontramos que este tipo de trato se orienta a un modelo de aprendizaje que se inclina por un ejercicio persuasivo de poder, por el cual el o la propicia el diálogo y la interacción entre los estudiantes aunque manteniendo el control de los contenidos y formas de abordarlos. Finalmente es un modelo que aplica de manera pacífica la imposición de lo establecido sin reconocer la construcción de aprendizajes colectivos como resultado del actuar político de los y las estudiantes, con miras hacia una transformación de la sociedad (Martínez, 2007).

d) Metodología tradicional limita el desarrollo de la creatividad

Durante la observación de las clases se reconoció, principalmente en el caso de los profesores hispanos, la aplicación de una metodología tradicional que puede estar limitando el desarrollo de la creatividad. A través de ella, en lugar de ser facilitadores del aprendizaje éstos se mostraron como expositores de conocimientos que se apoyaban en la repetición, sin estimular en sus alumnos y alumnas el intercambio de ideas, el sentido crítico y la investigación. Del mismo modo, en muchos de los casos se encontró profesores que asumían una actitud paternalista al proporcionar a sus alumnos y alumnas demasiadas indicaciones y todo lo necesario para ejecutar sus asignaciones y tareas desarrolladas en clase dejando poco espacio al uso de su imaginación, originalidad e iniciativa. Asimismo, estos docentes a lo largo de sus clases formulaban preguntas demasiado sencillas que anunciaban las respuestas, con lo cual están limitando el desarrollo de la capacidad de razonamiento, análisis y reflexión.

Cabe resaltar que diversos estudios han comprobado que este tipo de metodología tradicional es contraproducente para la formación de personas creativas, críticas y capaces de enfrentar desafíos: “Es común que -por razones diversas y complejas- la educación adopte características de castradora, opresora, excesivamente volcada hacia el pasado, con un énfasis exagerado en la reproducción y memorización del conocimiento, que no se proyectó aún en el futuro, que poco ha hecho en el sentido de preparar al alumno para solucionar creativamente problemas y para enfrentar los desafíos que acompañan una era marcada por rápidas transformaciones, incertidumbres y turbulencias. (...) que ve en la fantasía una pérdida de tiempo, que cultiva una actitud negativa en relación con el comportamiento de arriesgar y de crear, y que deja de lado el extraordinario recurso de nuestra imaginación” (MINEDU, 2003: 3).

Es probable que el uso de estas metodologías haya contribuido al hecho que muchos de los trabajos realizados por los y las estudiantes no demostraban sus habilidades creativas, carecían de coherencia y no poseían la estructura deseada para determinado tipo de composición. Del mismo modo los estudios de la DINEBIR precisan que los niños y niñas indígenas presentan serias dificultades en la construcción de textos y comprensión de lectura debido a un inadecuado manejo en la enseñanza de la segunda lengua (MINEDU/DINEBIR, 2007).

Otro factor encontrado que empeora esta situación es que los profesores y profesoras de las escuelas que fueron investigadas desarrollan una misma clase para todos los grados que comparten el mismo espacio físico y sólo hacen diferencia al momento de dejar los ejercicios en clase o las tareas para la casa. Del mismo modo, la DINEBIR encontró que aún subsisten problemas en la organización del trabajo en aulas multigrado y muchos(as) docentes no logran realizar su trabajo integrando las áreas (MINEDU/DINEBIR, 2007). Consideramos a esta metodología de trabajo poco pertinente para las escuelas multigrado porque retrasan el aprendizaje de los niños y niñas sin permitirles aprovechar todo su potencial. Como consecuencia, estos niños y niñas reciben contenidos que no son pertinentes para su grado y nivel de aprendizaje.

Respecto a este tema, los estudios de la DINEBIR realizados en los años 2000 y 2001 refieren que en la mayoría de escuelas evaluadas *“el docente mantiene el control casi exclusivo de los procesos educativos y recurre a formas y expresiones verbales de tipo instructivo y directivo, siendo escasas las ocasiones en las que se apela a la reflexión y menos aún a la metacognición”* (MINEDU/DINEBIR, 2007:17). Lo cierto es que aún subsisten prácticas y esquemas rutinarios que manifiestan funciones de control y dominación por parte de los y las docentes que trabajan en escuelas dirigidas a poblaciones indígenas. Este tipo de práctica docente genera actitudes de inseguridad, pasividad, sumisión, dependencia, memorización y reproducción de conocimientos. Es propicio romper con la idea que el maestro o la maestra es un(a) experto(a) que tiene la verdad acerca del conocimiento y el o la estudiante debe encontrarla bajo su control; escuchándolo y aceptando los aprendizajes sin cuestionamientos y sin tener nada que descubrir o indagar en relación con ellos: *“La autoridad para validar el conocimiento debe partir de un proceso social, dialógico y cooperativo”* (MINEDU, 2003:11).

9.3 En relación al espíritu emprendedor

a) Limitado desarrollo del liderazgo

Con relación al desarrollo del liderazgo se encontró que si bien se eligen alumnos y alumnas responsables para realizar determinadas funciones y labores, en algunos casos, no se fomenta el protagonismo en clase o se hace de manera selectiva en los niños y niñas más proactivos(as), con lo cual el (la) docente resta oportunidad a los demás a asumir este tipo de retos. La falta de oportunidades para ejercitar la

capacidad de liderazgo no permite la manifestación del líder potencial que cada niño(a) lleva dentro y, de esta manera, su proyección como líderes dentro de su comunidad. Con ello, se acostumbra a asumir el papel de seguidores de las decisiones de los demás o simplemente se mantienen al margen de ellas, sin comprometerse. Cabe destacar, sin embargo, que en una de las escuelas los docentes les asignan cargos a sus estudiantes dentro de una organización escolar, con lo cual los preparan para que en un futuro puedan participar en la toma de decisiones y asumir puestos en su comunidad.

b) Énfasis en trabajos individuales descuida el aprendizaje cooperativo

En cuanto a la capacidad organizativa, vale destacar la disposición de algunos(as) docentes por fomentar la participación de sus alumnos y alumnas en competencias en clase y con otras escuelas, actividades que son favorables para que aprendan a organizarse y trabajar en equipo. Del mismo modo, la preparación de las actividades desarrolladas en grupo para celebrar un evento, puede desarrollar la responsabilidad, el empeño y la capacidad organizativa en los y las estudiantes. Sin embargo, a partir del tercer grado, la distribución de las carpetas, todas mirando hacia el frente, refleja una relación vertical entre docentes y estudiantes, a la vez que dificulta la interrelación, integración y colaboración entre los y las estudiantes. En ese sentido, una distribución que les permita mirarse y apoyarse mutuamente es una condición que favorece el trabajo en equipo. Cabe resaltar, que hallazgos obtenidos por la DINEBIR entre 2000 y 2001 respecto de la organización de los y las estudiantes y la configuración del aula revelan que, por lo general, ésta es menos rígida que la tradicional frontal, son pocas las que mantienen una organización en columnas y filas. Incluso algunas aulas fueron reconfiguradas para priorizar y facilitar el trabajo en grupos. A pesar de estos cambios, la mayoría de docentes se desplaza poco por el aula y continúa dirigiendo la clase desde el frente y delante de la pizarra (MINEDU/DINEBIR, 2007).

Del mismo modo, se encontró que en la mayoría de casos los y las docentes no le otorgan suficiente importancia a los trabajos grupales y las competencias en clase, o recurren a ellos como medio de transición en el aprendizaje del trabajo individual. Esto puede fomentar el individualismo y la búsqueda del progreso personal por encima del bien común, a la vez que puede alentar la práctica del trabajo individual frente al trabajo comunitario consensuado, situación que estaría atentando contra el empoderamiento de las personas para sacar adelante su comunidad y, de esta manera, limitando un desarrollo comunitario sostenible. Al respecto, el Profesor Macazana sostiene: “*se premia eficientismo y el individualismo, que es propio de la cultura occidental en desmedro de la solidaridad y reciprocidad que caracterizan el mundo andino y amazónico*” (Macazana 2004:69).

c) Formación de personas conformistas, manipulables y sin iniciativa

Entre las actividades que fomentan capacidad de superar retos encontramos la convocatoria de las autoridades locales para conseguir su apoyo y la participación en concursos y campeonatos interescolares. Es lamentable, sin embargo, que en ciertos casos se excluya a las niñas de este tipo de competencias en desmedro del desarrollo de sus capacidades organizativas y habilidades sociales.

Del mismo modo, se constató que si bien algunos(as) docentes estimulan a sus alumnos y alumnas a superar sus dificultades, al no encontrar la respuesta deseada, ejercen demasiada presión sobre ellos(as), hasta el punto de cohibirlos(as), herir su susceptibilidad y afianzar su inseguridad.

De otro lado, se encontró que, mediante el empleo de una metodología tradicional, algunos(as) docentes inculcan en sus alumnos y alumnas una actitud pasiva, conformista y limitada a obedecer órdenes, sin sentirse en la capacidad de proponer ideas o buscar soluciones por sí mismos(as) realizando sus propios esfuerzos. Ello detiene sus iniciativas, fomenta su inseguridad, el propio temor a equivocarse y la búsqueda constante de apoyo y aprobación en sus decisiones. De esta manera, estas personas se van formando como seres autómatas y manipulables, siempre en espera de alguien que les diga lo que tienen que hacer.

d) Docentes con actitudes poco democráticas detienen la capacidad de forjar objetivos

Con relación al desarrollo de la capacidad de fijar objetivos, fueron escasas las ocasiones encontradas en las que el o la docente involucraba a sus estudiantes en el planteamiento de objetivos de la clase y en la evaluación de su cumplimiento, aunque para el desarrollo de proyectos se observaron casos en que sí lo hacían. Del mismo modo, algunos(as) docentes cuestionaban a sus alumnos y alumnas sobre la finalidad de los aprendizajes; de esta forma éstos(as) niños y niñas pueden encontrar la utilidad de los mismos y la manera de emplearlos en su vida. Vale destacar, además, la disposición de uno de los docentes de involucrar a sus alumnos y alumnas en el proceso de evaluación de los objetivos acerca de su rendimiento mediante técnicas participativas como la autoevaluación y la coevaluación. Los estudios realizados por la DINEBIR revelan que el seguimiento y la evaluación reciben una escasa atención y reflexión, tanto por el lado de los y las docentes como de los y las profesionales que laboran en las instituciones educativas encargadas de acompañar estos procesos. Lo cierto es que todavía persisten las prácticas tradicionales de evaluación y ésta aún no se constituye como un proceso continuo y permanente (MINEDU/DINEBIR, 2007). Consideramos que el insuficiente involucramiento de los y las estudiantes en el estableciendo de los objetivos de aprendizaje así como la escasa importancia asignada a la evaluación del desempeño escolar pueden incidir negativamente en el desarrollo de la capacidad de alcanzar objetivos en los niños y niñas, ya que al no estar acostumbrados a fijarse objetivos y evaluarse permanentemente tampoco lo

estarán para forjarse metas y proyectos personales y comunitarios y evaluar sus logros. Cabe Resaltar que la participación de las personas en la toma de decisiones y el establecimiento de objetivos fomenta el desarrollo de competencias democráticas facilitarán la gestión de la comunidad.

e) Refuerzo de cualidades favorables para el emprendimiento

Según declaraciones de los y las docentes, entre los criterios que éstos(as) utilizan para evaluar a sus alumnos se encuentran la responsabilidad, el empeño, la iniciativa, la participación y la cooperación. Incluso, en ciertos casos, reconocen y premian a los y las estudiantes que sobresalen en estas cualidades, aunque algunos(as) de ellos(as), lo hacen creando un ambiente de rivalidad y comparación entre los buenos y malos ejemplos de la clase, con lo cual pueden originar sentimientos de frustración y reforzar la conducta negativa. Cabe señalar que estas cualidades facilitarán en estos(as) niños y niñas el ejercicio de su espíritu emprendedor en su desarrollo personal y comunitario.



X. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

10.1 En relación a la identidad local y cultural

- a) Encontramos que la educación primaria ofrecida a las poblaciones indígenas está dejando de lado aspectos básicos de la formación integral de una persona que son esenciales para su empoderamiento con miras a un desarrollo personal y comunitario, como lo son, el desarrollo de sus capacidades creativas, de emprendimiento y de socialización.
- b) Podemos afirmar que la oferta educativa no se encuentra diversificada para responder a nuestra diversidad local y cultural. En ese sentido la educación dirigida a las comunidades indígenas de la selva del Perú no cuenta con un enfoque intercultural pues ofrece aprendizajes orientados a la realidad urbana que no se adecuan a las características culturales ni responde a las necesidades e intereses de estas poblaciones. De esta manera, el sistema educativo contribuye con la extinción de las comunidades y culturas indígenas.
- c) En la medida que el proceso educativo continúe promoviendo el desuso de las lenguas nativas para perfeccionarse en el “idioma oficial” como medio de progreso, estas lenguas estarán condenadas a desaparecer. Del mismo modo, ante la situación de marginación que enfrentan las comunidades nativas y su falta de oportunidades de desarrollo, éstas requieren aprender el castellano para salir de su situación de pobreza y mejorar su calidad de vida. Al romper el lazo de la persona con su idioma materno, se está debilitando su identidad y la relación de pertenencia a su cultura.
- d) Consideramos que la oferta educativa formal para las comunidades nativas investigadas no otorga suficiente énfasis al desarrollo de la identidad local y cultural, con miras a la formación de personas identificadas y comprometidas con el desarrollo de su comunidad. En ese sentido, existe una brecha entre la teoría y la práctica debido a la falta de calificación docente, el desconocimiento de la realidad y cultura de los pueblos indígenas y el desinterés de los y las docentes por desarrollar estos temas.
- e) Los docentes asháninkas de las escuelas estudiadas que se esforzaban por fortalecer la identidad local y cultural de sus estudiantes a través del uso de la lengua nativa y la valoración de su patrimonio local y cultural, con lo cual ofrecían aprendizajes pertinentes favorables para que sus alumnos y alumnas puedan aspirar a un desarrollo con identidad y sentido crítico de su realidad.
- f) La falta de discernimiento en la adopción de adelantos y prácticas del mundo moderno puede debilitar la identidad local y disminuir la calidad de vida de las poblaciones indígenas

- g) Los indígenas deben tener la oportunidad de perfeccionarse en su lenguaje y conocimiento de su patrimonio cultural, para que mañana más tarde se conviertan en los protagonistas de su propio desarrollo. Por ello, es necesario impulsar la creación de universidades bilingües que rescaten la cultura y conocimientos de cada lugar, ofrezcan carreras pertinentes e investiguen la realidad y potencialidades del lugar. De esta forma, los patrones culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas no estarán condenados a desaparecer, sino que se mantendrán vigentes como medio de reafirmación de su identidad, a la vez que la educación se convertirá en un proceso para afirmar y reivindicar sus derechos colectivos y encaminarlos hacia un desarrollo autónomo con identidad desde su cosmovisión.

10.2 En relación a la creatividad

- a) Una situación favorable para el desarrollo de la creatividad de las escuelas estudiadas es el hecho que se encuentran rodeadas de un entorno natural; sin embargo, se encontró que los y las docentes no suelen utilizar su creatividad para aprovechar los recursos del medio ambiente para estimular la imaginación y despertar el espíritu investigador en sus alumnos y alumnas.
- b) El aporte personal y la motivación del (la) docente son decisivos para formar actitudes y desarrollar habilidades que permitan a los niños y niñas convertirse en protagonistas de su propio desarrollo y el de su comunidad.
- c) Un problema que encontramos tanto en docentes asháninkas como en los(as) hispanos(as) de las comunidades investigadas, con mayor incidencia en estos últimos, es su inclinación a asumir conductas coercitivas para captar la atención de los y las estudiantes, lograr su participación y corregir su indisciplina. De esta manera, refuerzan las relaciones verticales que ya se encuentran bastante arraigadas y que forman parte de la herencia cultural de estas comunidades indígenas. En ese sentido se observó un trato más coercitivo, vertical y restrictivo por parte de los profesores hispanos de las escuelas investigadas.
- d) Casi todos(as) los y las docentes de las escuelas investigadas empleaban una metodología tradicional, por la cual asumían un papel paternalista desfavorable para el estímulo de la imaginación, la iniciativa, el intercambio de ideas, la capacidad de análisis, el sentido crítico y la investigación.
- e) Considerando que la relación docente – estudiante es decisiva para conseguir la motivación por el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y actitudes favorables para desenvolverse en la vida, es conveniente que los y las docentes desarrollen competencias emocionales que les permitan mantener una relación horizontal con sus alumnos y alumnas y convertirse en facilitadores de la enseñanza que

comprometan a sus estudiantes a ser protagonistas de su propio aprendizaje; de esta manera, podrán crear un clima de confianza favorable para la iniciativa, la participación, el intercambio de ideas y el desarrollo de la autoestima y el potencial creativo.

10.3 En relación al espíritu emprendedor

- a) Con relación al desarrollo del liderazgo se encontró que la falta de oportunidades que ofrecen las escuelas investigadas para ejercitar la capacidad de liderazgo no permite la manifestación del líder potencial que cada niño(a) lleva dentro y, de esta manera, su proyección como líderes dentro de su comunidad.
- b) En la mayoría de los casos estudiados se encontró que los y las docentes descuidan el desarrollo de actitudes y habilidades favorables para trabajo en equipo, situación que puede atentar contra el empoderamiento de estas comunidades para organizarse y debilitar su capacidad de agenciamiento de estas comunidades para la defensa sus derechos e intereses, la atención de su problemática y la construcción de su propio desarrollo.
- c) Mediante el empleo de una metodología tradicional, algunos(as) docentes inculcan en sus alumnos y alumnas una actitud pasiva, conformista y limitada a obedecer órdenes, la misma que puede fomentar su inseguridad, el temor de equivocarse y la búsqueda constante de apoyo y aprobación en sus decisiones.
- d) La escasa participación de los y las estudiantes en la toma de decisiones y el establecimiento de objetivos de su clase bloquea en estos(as) niños y niñas su capacidad de proyección para el logro de sus aspiraciones, a la vez que limita el desarrollo de competencias democráticas, las mismas que podrían facilitar en un futuro la gestión de su comunidad.

10.4 En relación a la Gerencia Social para la formulación de políticas sociales

- a) El gobierno debe formular, de manera participativa, un plan inclusivo de desarrollo a nivel nacional que pueda orientar los esfuerzos y ampliar las oportunidades de todos los peruanos y peruanas. A partir de este plan se deben concebir los modelos y las estrategias de desarrollo para los diferentes pueblos de nuestra nación.
- b) Es necesario contar con personas que se sientan orgullosas de ser peruanos y, al mismo tiempo, de ser parte de una cultura con características particulares dentro de una diversidad como la nuestra. Ello implica comenzar a vivir un proceso de cambio profundo en todos los niveles de nuestra sociedad, por el cual cada persona debe ser consciente que educa con el ejemplo y tiene en sus manos la

educación de las nuevas generaciones. Para ello es trascendental la implementación de una política de reafirmación cultural que parta desde la educación en el hogar y continúe en las escuelas y en el ambiente social. Esta política debe estar alineada con el plan de desarrollo nacional e involucrar a los diferentes actores que puedan participar en esta importante tarea de educar en interculturalidad como, por ejemplo, los medios de comunicación.

- c) La propuesta de políticas de desarrollo debe apoyarse sobre las prácticas culturales de cada pueblo, ya que no es ético imponer, a nombre del desarrollo, modelos de intercambio que atenten contra las lógicas y tradiciones ancestrales de los pueblos y naciones indígenas. No es viable una estrategia de desarrollo cuando no se ha llevado a cabo un proceso previo de discusión y debate que incluya la voz de los pueblos indígenas, respete sus instituciones, su cosmovisión y organizaciones existentes. Son ellos, quienes deben decidir sobre el modo de alcanzar su propio desarrollo. En ese sentido, el desarrollo con identidad se basa en que el Estado reconozca el derecho de pueblos a optar por sus propias decisiones en materia de desarrollo: “El Desarrollo con Identidad se institucionaliza a sí mismo cuanto más es incluyente y da paso a la organización de todos los actores sociales que en ella se forjen (...) En efecto, para el desarrollo con identidad, una premisa básica es la autonomía para definir las estrategias. (...) para poder impulsar una estrategia de desarrollo con identidad se necesita de poder político (...) De ahí que en realidad el desarrollo con identidad sea una tarea política” (BANCO MUNDIAL Y FONDO INDÍGENA, 2004:67).
- d) La currícula educativa debe tomar en cuenta las necesidades y requerimientos de la comunidad, los mismos que deben ser propuestos a partir de un análisis en conjunto de los principales actores sociales de la misma. Con esto se aspira a lograr plantear una currícula que se pueda ser el soporte formativo de las nuevas generaciones de la comunidad, dentro de los lineamientos de desarrollo del país, región y comunidad, porque ella incluirá el legado cultural, los propios saberes adquiridos de generación en generación y el interés por acercarse a otras culturas que poseen otro tipo de desarrollo. En ese sentido, la propuesta curricular debe contar con un enfoque metodológico que posea una lógica comunitaria para poder exponenciar los resultados de los esfuerzos de los individuos al trabajar en forma conjunta.
- e) La educación debe contar con una estrategia integral, que una los esfuerzos del Estado, la familia y la sociedad civil. Estas instituciones deben trabajar de manera coordinada para que el impacto de la educación en la vida de las personas sea eficaz. Ello implica un mayor nivel de descentralización asignando funciones de gestión local y manejo presupuestal a espacios más cercanos a la escuela y la comunidad.

- f) Para lograr el acceso y la permanencia en la escuela de los hijos e hijas de los hogares pobres no basta con una educación de buena calidad, se requiere además un conjunto de soportes para compensar las limitaciones que las condiciones de pobreza y el clima familiar le imponen a la capacidad de aprender, tales como programas de nutrición, atención en salud y concientización de padres y madres de familia para fomentar una formación integral de los niños y niñas. Es evidente que la responsabilidad sobre todas estas acciones no puede recaer en el MINEDU; en este caso es apremiante la participación de organismos como el Ministerio de Salud (MINSA) y las organizaciones de la sociedad civil.
- g) La implementación de una política educativa integral demanda un mayor y mejor manejo de la inversión en educación pues es imposible avanzar hacia la equidad con escuelas precarias, con escasos presupuesto y material didáctico, profesores mal pagados y niños y niñas con problemas de desnutrición. En ese sentido, es necesario implantar un sistema de subvención diferenciada que permita superar las dificultades de las escuelas ubicadas en zonas vulnerables.
- h) Es apremiante una reforma educativa que asegure el acceso a una educación pertinente e impulse el fortalecimiento de la autoestima, la creatividad, el interés por la investigación, el espíritu emprendedor y la identidad y el compromiso con el desarrollo local. Asimismo, es importante que la educación se comprometa con el desarrollo de valores democráticos, a partir de los cuales, las personas aprendan a relacionarse como iguales, desarrollen sensibilidad social y se sientan llamadas a la búsqueda del bien común.
- i) Una educación democrática integral desde la escuela de la mano con un enfoque educativo constructivista y el fortalecimiento de la identidad local puede empoderar a los niños y niñas de una comunidad para ser agentes de cambio que irradien valores y actitudes democráticas en su entorno social. Dado que la democracia no es una forma natural de organización social, la educación es instrumento indispensable para instaurarla. Cuando se enseña democracia, esta se restringe a cursos aislados de educación cívica de poco impacto, pues se limitan a transmitir información y conocimientos más no a formar en valores y actitudes ciudadanas. Es contradictorio educar en democracia cuando en la escuela se reproducen prácticas autoritarias, expresadas en las metodologías de enseñanza y en las relaciones entre maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas.

XI. RECOMENDACIONES DESDE LA MIRADA DEL GERENTE SOCIAL

1. Una manera de posibilitar la formulación, por las propias comunidades, de un modelo de desarrollo que oriente las estrategias y la diversificación de su oferta educativa, es a través del apoyo de equipos multidisciplinarios de profesionales que asuman el papel de facilitadores dentro de espacios de diálogo, reflexión y concertación en los cuales participen representantes de todos los actores locales. Dentro de estos espacios los actores deben analizar la problemática y potencial existente en la zona para, a partir de ello, generar un proyecto de desarrollo comunitario de acuerdo a su cosmovisión.
2. Para que sea factible que equipos multidisciplinarios de profesionales apoyen el desarrollo endógeno de comunidades indígenas, es necesario que la formación profesional ponga énfasis en el desarrollo de sensibilidad social. Para ello proponemos que el gobierno implemente el “servicio profesional obligatorio”, a través del cual, profesionales recién egresados tengan la obligación de contribuir con el desarrollo de las personas que viven en pobreza extrema para la obtención de su título profesional. Ello les permitiría conocer la realidad de su país, desarrollar sensibilidad social y los alentaría a comprometerse con el desarrollo nacional. De esta manera, el desarrollo profesional ya no sería percibido únicamente como un medio que garantice al individuo su estabilidad económica sino también como un medio que lo faculte a participar activamente en crear oportunidades de desarrollo para los pueblos marginados del país. El programa nacional de servicio profesional obligatorio debería conformar equipos multidisciplinarios y complementarios de profesionales recién egresados que viajen a diferentes puntos del país en extrema pobreza, para trabajar de manera articulada con las autoridades, instituciones y organizaciones presentes en estas zonas en pro del desarrollo humano.
3. Un aspecto importante de la educación es que puede plantearse desde un espacio de encuentro para todos los actores sociales, donde su labor se vea impulsada por el desarrollo sostenido del país. Para involucrar a la sociedad civil en la tarea de educación, es necesario formar una comunidad educativa con las familias y autoridades de la zona, de manera que la gestión de la escuela resulte del consenso entre maestros, padres y madres de familia y comunidad en general, aprovechando las redes existentes en ella para establecer un liderazgo compartido. Del mismo modo, tal como plantea el profesor Macazana, es preciso conformar comisiones paritarias, compuestas por dependencias estatales descentralizadas y organizaciones indígenas representativas, que además de asumir la gestión de la educación intercultural, gocen de las facultades para plantear proyectos educativos y reformas educacionales.
4. Una educación equitativa implica que los lugares alejados y pobres también puedan contar con buenas escuelas. Una buena escuela exige contar con docentes y directores(as) calificados(as). Una manera de motivar a los y las

docentes calificados(as) para trabajar en comunidades nativas podría ser a través de incentivos salariales a aquellos(as) que elijan trabajar en las escuelas ubicadas en estas zonas. Es importante que la asignación de este incentivo esté condicionada al resultado de la evaluación del desempeño docente.

5. Otra estrategia para mejorar el acceso de los pueblos indígenas a docentes calificados podría consistir en replantear el sistema de cobertura de plazas de manera que este garantice que las escuelas ubicadas en zonas de pobreza extrema no sean excluidas de contar con docentes bilingües calificados. Ello se puede realizar mediante una distribución equitativa de los y las docentes en las plazas correspondientes, que permita asegurar en la medida de las posibilidades, una educación pertinente y de calidad para todos. Esta asignación se puede basar tanto en el diagnóstico de las necesidades educativas de las comunidades, como en un proceso de evaluación de la calificación docente que permita un aprovechamiento de las competencias de los profesores y profesoras postulantes para cubrir las necesidades de cada lugar. Luego de seleccionar a las personas idóneas para cada plaza es necesario que éstas sean capacitadas para desempeñarse en el lugar que se le ha asignado, ésta capacitación deberá incluir aspectos de cultura, problemática de la zona y expectativa de sus pobladores para posibilitar la diversificación curricular a esta realidad. A la vez, los y las docentes deben poseer actitudes interculturales, es decir, de respeto y valoración de la diversidad e interés por aprender de otras culturas.
6. A través de convenios entre universidades se pueden concretar prácticas pre-profesionales que fomenten el intercambio cultural de conocimiento, experiencias y tecnologías endógenas. Ello fomentará la formación de profesionales con una actitud positiva frente a la diversidad cultural y con disposición positiva para relacionarse de manera democrática y equitativa.
7. Para permitir que la educación intercultural alcance una cobertura nacional, se puede implementar un sistema rotativo en la cobertura de las plazas, por el cual un docente familiarizado con una cultura tenga la oportunidad de enriquecer a un grupo humano diferente con las experiencias, idioma y conocimientos adquiridos en las zonas que le fueron asignadas. De esta forma se pueden difundir las diversas culturas de nuestro país y construir nuevas identidades abiertas a asumir diferentes formas de conocimiento y sabiduría provenientes de nuestra diversidad cultural. Ello implica contar con programas de capacitación que permitan incrementar el número de profesores y profesoras bilingües a nivel nacional, de manera que al asignar a un profesor o profesora bilingüe a una zona monolingüística no se perjudique a las escuelas que requieren docentes bilingües.
8. Los y las estudiantes deben tener momentos separados para el aprendizaje de su lengua materna y el castellano para que así puedan aprender a hablar y escribir correctamente en ambos idiomas. Para mejorar sus habilidades en la enseñanza de ambas lenguas, los y las docentes requieren contar con materiales y orientación

metodológica. Al mismo tiempo sería conveniente que reciban talleres prácticos para que se ejerciten, por ejemplo, en desarrollar las clases en lengua indígena y en castellano en forma alternada, así como también en el uso consciente y reflexivo de cada lengua.

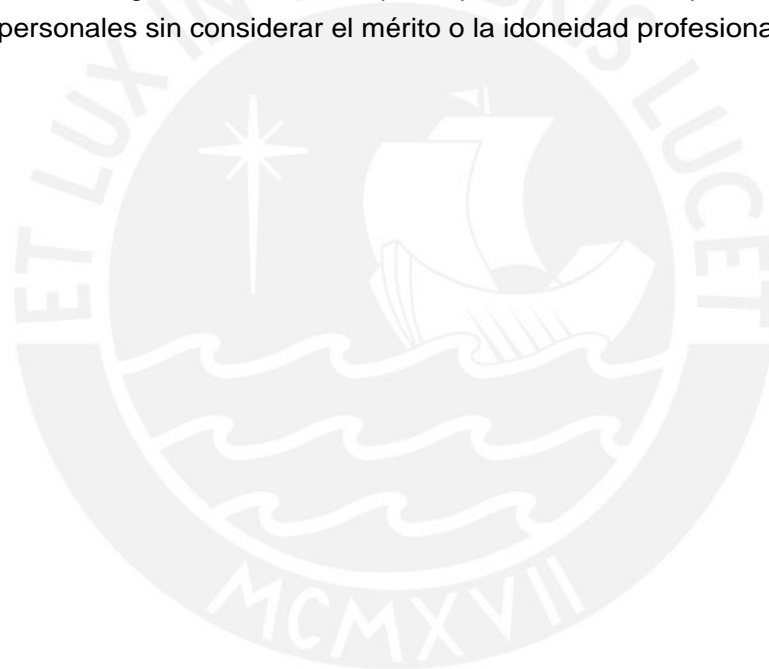
9. Existe una oportunidad desaprovechada de las escuelas multigrados de realizar grupos de estudio dentro y fuera de la clase con alumnos y alumnas de diferentes niveles para que así los y las estudiantes de grados mayores orienten a los(as) de grados menores y refuercen sus aprendizajes; de esta manera los(as) mayores afianzarán los conocimientos recibidos y todos podrán(as) vivenciar el aprendizaje cooperativo.
10. Considerando que la calificación de los y las docentes es determinante para viabilizar una política educativa de equidad, se propone el intercambio de conocimientos y experiencias entre escuelas pedagógicas para enriquecer la formación docente. De esta forma se pueden reconocer y evitar una serie de errores que se repiten constantemente en la escuela, desde la relación docente – estudiante hasta los contenidos curriculares poco pertinentes y las estrategias de aprendizajes ineficaces. Del mismo modo, si se llegan a sistematizar las experiencias positivas, éstas se pueden replicar con el fin de generar una oferta educativa diversificada con enfoque constructivista e intercultural.
11. Es importante desarrollar un sistema eficaz de evaluación del desempeño docente y de los logros de aprendizaje. Ello se podría realizar a través de alianzas entre el MINEDU, las UGEL, las instituciones de formación docente, universidades y centros de investigación para que trabajen conjuntamente en la elaboración de mecanismos, criterios y herramientas de evaluación, a la vez que realicen acciones de acompañamiento y sistematización de experiencias. Esta medida podría contribuir a revalorar la profesión docente.
12. Para desarrollar en los y las docentes competencias emocionales que les permitan mantener una relación horizontal con sus alumnos y alumnas y convertirse en facilitadores de la enseñanza, estos(as) pueden participar en talleres de liderazgo vivencial que les permitan reflexionar sobre su propia conducta y actitudes para ir trabajando sobre ellas. A través de estos talleres los y las docentes pueden lograr dinámicas de cambio personal y social reales y sinceras partiendo del reconocimiento de su relación consigo misma y de sus propias capacidades.
13. Los y las docentes deben ser capacitados en utilizar su creatividad para enfrentar diferentes situaciones que se suscitan en el aula, en lugar de recurrir a actitudes y conductas coercitivas que muchas veces terminan debilitando la autoestima de sus alumnos y alumnas, reforzando su conducta negativa y originando sentimientos de rechazo hacia la escuela. Así, por ejemplo, cuando el o la docente no obtiene la respuesta deseada de sus alumnos y alumnas puede recurrir a estrategias dinámicas que despierten su curiosidad por los temas tratados y apelen a la

reflexión para impulsar en ellos el interés por los aprendizajes y un cambio voluntario de conducta. Para ello es necesario que los temas de la clase se relacionen con sus referentes locales, a través de ejemplos y experiencias. Del mismo modo, la experiencia directa es un recurso bastante eficaz para involucrar a los y las estudiantes en el desarrollo de la clase y la generación de los aprendizajes. Cabe resaltar que el o la docente debe ser capaz de ofrecer un trato distinto a cada uno de sus alumnos y alumnas en función de su personalidad y necesidades. Para poder hacerlo debe ser amigo(a) y estar interesado en conocerlos(as) de manera personal e involucrarse en su problemática.

14. Para que los y las docentes puedan asumir su papel de gerentes sociales en el quehacer educativo es necesario que sean formados(as) como tales. Por ello planteamos que el Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP) contemple en su currícula cursos de Gerencia Social orientados al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los profesores y las profesoras que les permitan desarrollar competencias que potencien el desarrollo endógeno y asumir una gestión educativa capaz de articular esfuerzos y apoyar la implementación del modelo de desarrollo comunitario.
15. Es necesario buscar mecanismos de participación que los(as) involucren en la generación de políticas y programas educativos y de capacitación docente. Esta medida se apoya en el hecho que el y la docente es un profesional que ha sido formado en la solución de problemas concretos y por ello tiene mucho que aportar en el diseño de programas y políticas educativas. Al sentir que sus opiniones son tomadas en cuenta participarán con mayor conciencia y motivación. De esta manera los y las docentes se pueden comprometer con orientar mejor el aprendizaje de sus alumnos y alumnas para solucionar la problemática educativa de la zona. Así por ejemplo los profesores y profesoras que trabajan en comunidades indígenas pueden participar junto con los demás actores educativos en el diseño e implementación de programas orientados a resolver la problemática educativa de su zona de trabajo.
16. La escuela debe ser considerada un lugar de formación y expresión de la creatividad. Para lograr este objetivo es crucial trabajar con el y la docente, a quien consideramos como un elemento fundamental en todo el proceso educativo, en técnicas y actividades que busquen el desarrollo y la expresión de la creatividad en los y las estudiantes, tales como: habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento creativo; atributos de personalidad que favorecen la expresión de la creatividad; clima psicológico que favorece la producción de ideas; barreras a la expresión de la creatividad; y técnicas de resolución creativa de problemas.
17. Es fundamental democratizar la escuela estableciendo estructuras flexibles que promuevan relaciones horizontales entre los miembros de la comunidad educativa y promoviendo una toma de decisiones participativa a través de los consejos

educativos. Se hace urgente, además, una reforma curricular que contemple una educación democrática integral y una reforma de las metodologías de enseñanza, basada en un enfoque constructivista. Una educación integral en democracia debe contemplar actividades de interacción con el entorno local para incentivar la participación de los y las estudiantes en actividades que los(as) ayuden a desenvolverse en dicha realidad y, de esta forma, identificarse con ella y comprometerse con su desarrollo. Ello potenciará la formación de líderes comprometidos con la solución de la problemática y el desarrollo local. Se trata pues de formar escuelas inteligentes, basadas en modelos de gestión participativos, abiertos y flexibles.

18. Consideramos urgente combatir la corrupción en el funcionamiento de los diferentes niveles del sistema educativo, para ello es necesario establecer criterios profesionales para la designación de cargos jerárquicos en el sector educación suprimiendo los cargos de confianza que suponen acuerdos políticos basados en intereses personales sin considerar el mérito o la idoneidad profesional.



BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN INTERÉTNICA DE DESARROLLO DE LA SELVA PERUANA - AIDSESEP. Voz Indígena. Revista de los Pueblos Indígenas del Perú. AIDSESEP, 2003.

ALLPA. Comunidades y Desarrollo. Grupo Allpa. 2003.

ANSIÓN, Juan. La interculturalidad como proyecto moderno. Lima, 1994.

ANSIÓN, Juan. La interculturalidad reto de nuestros tiempos. Cuestión de Estado, N° 22, Lima, 1998.

ANSIÓN, Juan. El reto de la interculturalidad. Tarea, Revista de Educación y Cultura N° 60. Lima, 2005.

BANCO MUNDIAL Y FONDO INDÍGENA. Programa de Formación Líderes Indígenas de Formación Andina. Módulo Desarrollo con identidad Aspectos teóricos, conceptuales y epistemológicos sobre la noción "desarrollo". Versión preliminar exclusiva para discusión interna. Lima. 2004.

BARRÓN, Ricardo. La comunidad andina, mercado estratégico para los productos agroindustriales peruanos sisbib.unmsm.edu.pe. Lima, 1999.

CÁMARAS/UNIÓN EUROPEA/ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. Propuestas para el fomento del espíritu emprendedor en la escuela. Madrid, 2004.

CARPIO, Oswaldo. La diversidad cultural del Perú o las potencialidades de un país mega diverso(Parte I) www.sanjuandelurigancho.com/noticias/. Lima, 2005.

CENTRO AMAZÓNICO DE ANTROPOLOGÍA Y APLICACIÓN PRÁCTICA – CAAAP www.caaap.org.pe

CÉPEDA, Nora y CUBA, Severo. Un itinerario profesional para una educación de calidad para todos. Tarea, Revista de Educación y Cultura N° 60. Lima, 2005.

CHARLES W. LAM, JR. /JOSEPH F. HAIR, JR. /CARL MAC DANIEL. Fundamentos de Marketing. 2006.

COMISIÓN EJECUTIVA DE SUPERACIÓN DE LA POBREZA Y OPORTUNIDADES ECONÓMICAS PARA LOS POBRES. Plan Nacional para la Superación de la Pobreza 2004-2006. Documento de Trabajo para comentarios. Secretaría Técnica de la Comisión Interministerial de Asuntos Sociales. Lima, 2004.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima, 2006

Defensoría del Pueblo. Base de Datos de Comunidades Nativas. Lima, 2003.

INEI. Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana. Lima, 1993.

INEI. Encuesta Nacional de Hogares – ENAHO 2001- 2004. Lima 2004.

INEI / UNICEF "Perú: la población de las comunidades indígenas de la Amazonía". Lima, 1997.

- INEI. Perú: Estimaciones y proyecciones de población, 1950 – 2050. Boletín de análisis demográfico N° 35. Lima. 2001
- INEI. Perú Compendio Estadístico 2002. INEI. Lima, 2002.
- INEI. Perú Compendio Estadístico 2005. INEI. Lima, 2005.
- INEI. Nota de prensa N° 135. www.inei.gov.pe. INEI. Lima, 2007.
- FLORES, Fernando. El Espíritu Emprendedor. Lima, 1994
- FLORES, Marco. Creatividad y Educación. Editorial San Marcos. Lima, 1998.
- FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, Sglo XXI, 41 edición (traducido al español por Jorge Mellado). México, 1990.
- FRIED, Dora. “Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos” Ediciones Gránica SA. Buenos Aires, 2000
- FULLER, Norma. Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima. 2002.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan. Políticas educativas y equidad. Seminario Internacional. Tarea, Revista de Educación y Cultura N° 60. Lima, 2005.
- GARRIDO, Eduardo y DE LA GALA, Carolina. Taller Regional. Una educación en población para jóvenes rurales a nivel comunitario. Ministerio de Salud del Perú. Lima, 2001.
- GIROUX, Henry La escuela y la lucha por la ciudadanía. Sglo XXI (traducido al español por Martín Mur Ubasart). Méjico, 1998.
- HEISE, María Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Ministerio de Educación. Lima. 2001.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE LA AMAZONIA PERUANA – IIAP. www.iiap.org.pe
- KLIKSBERG, Bernardo. Gerencia Social, respuestas a una dinámica compleja y cambiante. Negocie con éxito, Revista Económica Financiera Vol. 1/ N °5. Lima, 1994.
- LICHA, Isabel, ed. Gerencia Social en América Latina. BID. Washington DC, 2002.
- LOPEZ, Luis Enrique. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes). Universidad Mayor de San Smón – Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Documento de Trabajo. Guatemala, 1995.
- MACAZANA, Luis Alberto. Educación intercultural, una necesidad para todos. Forum Internacional de Educación Encinas 2004. Palabra de Maestro. Derrama Magisterial. Revista pedagógico cultural N° 40. Lima 2004.

UL HAQ, Mahbub. El paradigma del desarrollo humano.

<http://www.desarrollohumano.cl/pdf/1995/paradigma95.pdf>.

MARÍN, Ricardo. Manual de la creatividad: aplicaciones educativas. Vincens Vives. Barcelona, 1991.

MATHIAS, L. Abram "Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina"; Consultoría BID, Washington, D.C., 2004.

MENDOZA Adrián El Espíritu Milenario de la Selva: Visión Etnográfica Moyobamba - Perú 2001

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. El desarrollo de la Educación. Informe Nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la oficina internacional de Educación de UNESCO. MINEDU. Lima, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos Segundo grado de Primaria y Sexto grado de Primaria. Lima, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico. Lima, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Indicadores de la educación Perú 2004. Lima. 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Innovando, Revista del Equipo de Innovaciones Educativas DINESST - MED. Año 2 N° 8. Lima, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Directivas e investigaciones en el Perú. El estado y la educación en el Perú. Lima, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN / DINEBIR. La participación de los pueblos indígenas y comunidades rurales en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales – PEAR 2005 – 2007. Lima, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN / DINEIBI. Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Lima, 2002

MINISTERIO DE EDUCACIÓN- Unidad de Estadística Educativa. Documento: Indicadores de la educación Perú 2,004. Lima, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente 2007 – 2011. Lima, 2007.

NARANJO, Bernardo. Algo sobre trabajo en equipo. <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/trabajo-en-equipo-y-aspectos-fundamentales.htm>. Medellín, 2007.

ORTIZ, Alejandro. Manual de Etnografía Amazónica. PUCP. Lima. 2001.

PNUD - PERÚ. Informe sobre el desarrollo humano Perú 2002. PNUD. Lima. 2002.

PNUD - PERÚ. Informe sobre el desarrollo humano Perú 2005. PNUD. Lima. 2005.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA.
www.FORMABIAP.org

MARTÍNEZ, Rigoberto. Una Mirada a la Práctica Docente a través de las Relaciones de Poder.
www.tutorias2007.blogspot.com. México, 2007.

MINEDU. Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004. Propuestas del Ministerio de Educación (Decreto Supremo N° 029-2003-ED, Art. 4°). Pre-Publicación para recoger opiniones y recomendaciones de la comunidad educativa nacional. Lima, 2004.

RUIZ, José y ISPIZUA, María Antonia. La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao. 1989.

STOLL David ¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina. Traducción de Flica Barclay. Edición digita, 2002.

TODO PERÚ. La peruanidad. El Comercio S.A. Lima, 2002.

UNICEF. Involving People Evolving Behaviour. Southbond Snd. Bhd. Malaysia, 2000.

VALLAEYS, François y ROUZER, Thomas. Liderazgo de equipos de alto rendimiento en organizaciones sociales. Material de lectura de la Maestría en Gerencia Social. Lima, 2003.

VIVAS Jorge. Psicología y nuevas tecnologías. Acta psiquiátrica psicológica. América Latina. 1999.

ZÚÑIGA, Madeleine y ANSÓN, Juan. Interculturalidad y educación en el Perú. Foro Educativo. Lima, 1997.



This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.



ÍNDICE DE ANEXOS

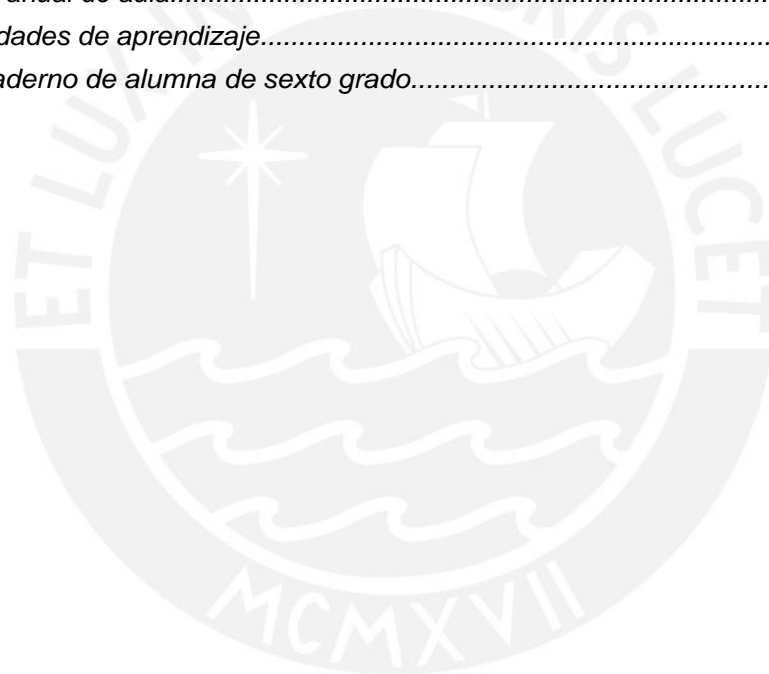
ANEXO 1: OBSERVACIÓN DE LAS CLASES.....	7
Guía de observación.....	8
Descripción de lo observado.....	9
I. Comunidad de Gloriabamba.....	9
1.1 Pronoei.....	9
1.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	9
1.1.2 En relación a la creatividad.....	9
1.1.3 En relación al espíritu emprendedor.....	10
1.2 Primer y segundo grados.....	10
1.2.1 En relación a la identidad local y cultural.....	10
1.2.2 En relación a la creatividad.....	11
1.2.3 En relación al espíritu emprendedor.....	12
1.3 Tercer y cuarto grados.....	13
1.3.1 En relación a la identidad local y cultural.....	13
1.3.2 En relación a la creatividad.....	14
1.3.3 En relación al espíritu emprendedor.....	17
1.4 Quinto y sexto grados.....	18
1.4.1 En relación a la identidad local y cultural.....	18
1.4.2 En relación a la creatividad.....	19
1.4.3 En relación al espíritu emprendedor.....	20
II. Comunidad de Sapani.....	20
2.1 Pronoei.....	20
2.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	20
2.1.2 En relación a la creatividad.....	21
2.1.3 En relación al espíritu emprendedor.....	21
2.2 Primer y segundo grados.....	21
2.2.1 En relación a la identidad local y cultural.....	21
2.2.2 En relación a la creatividad.....	21
2.2.3 En relación al espíritu emprendedor.....	23
2.3 Tercero, cuarto, quinto y sexto grados.....	24
2.3.1 En relación a la identidad local y cultural.....	24
2.3.2 En relación a la creatividad.....	25
2.3.3 En relación al espíritu emprendedor.....	28

III. Comunidad de San Miguel de Mariaquiari.....	28
3.1 Primer y segundo grados.....	28
3.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	28
3.1.2 En relación a la creatividad.....	29
3.1.3 En relación al espíritu emprendedor.....	30
3.2 Tercer y cuarto grados.....	31
3.2.1 En relación a la identidad local y cultural.....	31
3.2.2 En relación a la creatividad.....	32
3.2.3 En relación al espíritu emprendedor.....	34
3.3 Quinto y sexto grados.....	35
3.3.1 En relación a la identidad local y cultural.....	35
3.3.2 En relación a la creatividad.....	35
3.3.3 En relación al espíritu emprendedor.....	37
 ANEXO 2: GRUPOS FOCALES A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS.....	 38
 Guía de grupo focal.....	 39
Resultado de los grupos focales.....	40
I. Comunidad de Gloriabamba.....	40
1.1 Primer y segundo grados.....	40
1.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	40
1.1.2 En relación al espíritu emprendedor.....	41
1.2 Tercer y cuarto grados.....	41
1.2.1 En relación a la identidad local y cultural.....	41
1.2.2 En relación al espíritu emprendedor.....	43
 II. Comunidad de Sapani.....	 44
2.1 Tercero, cuarto, quinto y sexto grados.....	44
2.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	44
2.1.2 En relación al espíritu emprendedor.....	44
 III. Comunidad de San Miguel de Mariaquiari.....	 44
3.1 Tercer y cuarto grados.....	44
3.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	44
3.1.2 En relación al espíritu emprendedor.....	45
3.2 Quinto y sexto grados.....	45
3.2.1 En relación a la identidad local y cultural.....	45
3.2.2 En relación al espíritu emprendedor.....	47

ANEXO 3: ENTREVISTAS A PADRES Y MADRES DE FAMILIA.....	48
<i>Guía de la entrevista a profundidad.....</i>	49
<i>Resultado de las entrevistas.....</i>	50
I. Comunidad de Gloriabamba.....	50
II. Comunidad de Sapani.....	51
III. Comunidad de San Miguel de Mariaquiari.....	52
ANEXO 4: ENTREVISTAS A LOS Y LAS DOCENTES DE LAS ESCUELAS.....	56
<i>Guía de la entrevista a profundidad.....</i>	57
<i>Resultado de las entrevistas.....</i>	58
I. Comunidad de Gloriabamba.....	58
1.1 Primer y segundo grados.....	58
1.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	58
1.1.2 En relación a la creatividad.....	58
1.1.3 En relación al espíritu emprendedor.....	58
1.2 Tercer y cuarto grados.....	59
1.2.1 En relación a la identidad local y cultural.....	59
1.2.2 En relación a la creatividad.....	59
1.2.3 En relación al espíritu emprendedor.....	60
1.3 Quinto y sexto grados.....	60
1.3.1 En relación a la identidad local y cultural.....	60
1.3.2 En relación a la creatividad.....	61
1.3.3 En relación al espíritu emprendedor.....	61
II. Comunidad de Sapani.....	62
2.1 Primer y segundo grados.....	62
2.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	62
2.1.2 En relación a la creatividad.....	63
2.1.3 En relación al espíritu emprendedor.....	63
2.2 Tercero, cuarto, quinto y sexto grados.....	63
2.2.1 En relación a la identidad local y cultural.....	63
2.2.2 En relación a la creatividad.....	64
2.2.3 En relación al espíritu emprendedor.....	65
III. Comunidad de San Miguel de Mariaquiari.....	65
3.1 Primer y segundo grados.....	65
3.1.1 En relación a la identidad local y cultural.....	65
3.1.2 En relación a la creatividad.....	66
3.1.3 En relación al espíritu emprendedor.....	66

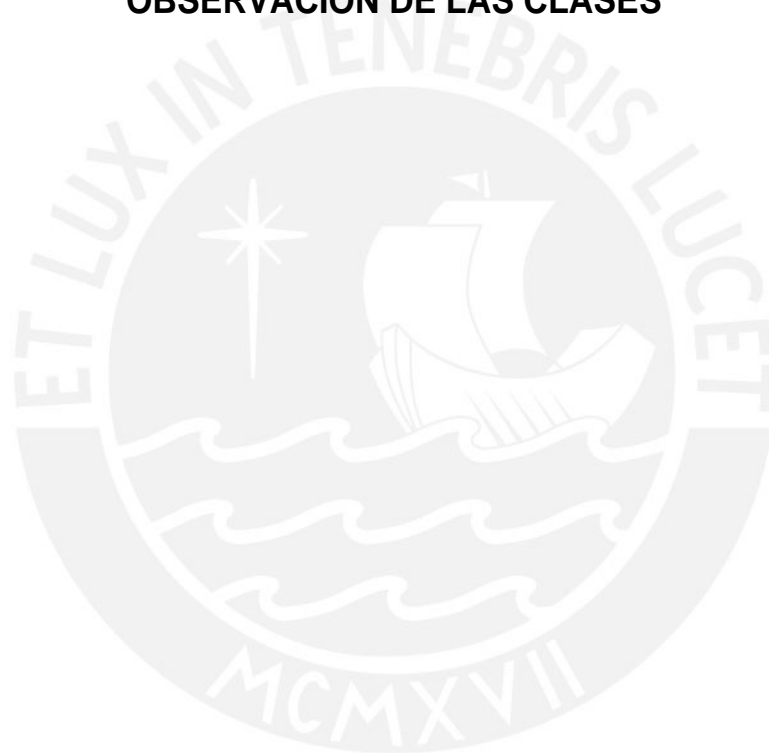
3.2 Tercer y cuarto grados.....	66
3.2.1 En relación a la identidad local y cultural.....	66
3.2.2 En relación a la creatividad.....	67
3.2.3 En relación al espíritu emprendedor.....	67
3.3 Quinto y sexto grados.....	67
ANEXO 5: ANÁLISIS DOCUMENTARIO.....	68
Guía de análisis documental.....	69
Resultados del análisis documental.....	71
I. Comunidad de Gloriabamba.....	71
1.1 Plan anual de trabajo del centro educativo.....	71
1.2 Primer y segundo grados.....	71
1.2.1 Plan anual de aula.....	71
1.2.2 Libro de texto: <i>Comunicación Integral L2 2do Grado – MINEDU</i>	73
1.2.3 Cuaderno de alumno de primer grado.....	74
1.3 Tercer y cuarto grados.....	74
1.3.1 Proyecto Educativo “ <i>Rocemos Purma</i> ” y Unidad de Aprendizaje “ <i>Cosechamos Café</i> ”.....	74
1.3.2 Unidad de Aprendizaje “ <i>Homenaje a las Fiestas Patrias</i> ”.....	74
1.3.3 Proyecto Educativo “ <i>Festejemos el día de Mamá</i> ”.....	75
1.3.4 Guías metodológicas.....	75
1.3.5 Libro de Texto: <i>Personal social Tercer Grado – MINEDU</i>	76
1.3.6 Cuaderno de alumno de cuarto grado.....	78
1.4 Quinto y Sexto grado.....	79
1.4.1 Plan Anual de Aula.....	79
1.4.2 Unidad de Aprendizaje: “ <i>Conservemos Nuestro Medio Ambiente</i> ”.....	81
1.4.3 Unidad de Aprendizaje “ <i>Organicemos nuestra aula y conocemos nuestros Derechos y Deberes</i> ”.....	82
1.4.4 Cuaderno de alumna de sexto grado.....	83
II. Comunidad de Sapani.....	84
2.1 Primer y segundo grados.....	84
2.1.1 Cuaderno de alumno de segundo grado.....	84
2.2 Tercero, cuarto, quinto y sexto grados.....	85
2.2.1 Programa Curricular y Estrategias de Aprendizaje.....	85
2.2.2 Ficha de evaluación anual de comprensión lectora y producción de escritos en niños y niñas de escuelas unidocentes y multigrados del área rural.....	86
2.2.3 Cuaderno de alumno de cuarto grado.....	87
2.2.4 Cuaderno de alumna de quinto grado.....	87
2.2.4 Cuaderno de alumno de sexto grado.....	88

III. Comunidad de San Miguel Centro Mariaquiari.....	88
3.1 Libros de la biblioteca escolar.....	88
3.2 Primer y segundo grados.....	89
3.2.1 Programa curricular anual.....	89
3.2.2 Unidades de aprendizaje.....	90
3.2.3 Proyectos Educativos.....	90
3.2.4 Cuaderno de alumno de segundo grado.....	91
3.3 Tercer y cuarto grados.....	91
3.3.1 Cuaderno de trabajo.....	91
3.3.2 Programa curricular anual.....	92
3.3.3 Plan anual de aula.....	93
3.4 Quinto y sexto grado.....	94
3.4.1 Plan anual de aula.....	94
3.4.2 Unidades de aprendizaje.....	94
3.4.3 Cuaderno de alumna de sexto grado.....	95



Anexo 1

OBSERVACIÓN DE LAS CLASES



Guía de Observación

Fecha: _____

FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD Y EL COMPROMISO CON EL DESARROLLO LOCAL

Pertinencia del idioma y lenguaje

El docente utiliza en proporciones similares la lengua nativa y el castellano en clase
 El docente utiliza un lenguaje sencillo, claro y comprensible para los niños y niñas

Fortalecimiento de la identidad local y cultural

Se incluye como parte del Programa Curricular el conocimiento directo y vivencial de los recursos culturales y locales
 Se inculca el aprecio de lo propio (gente, cultura, tradiciones, saberes, territorio, recursos) sin desestimar la diversidad

Estímulo al interés por la problemática y progreso de la zona

El o la docente promueve el diálogo y la reflexión en clase sobre la problemática y alternativas de desarrollo local

DESARROLLO DEL POTENCIAL CREATIVO

Estímulo a la imaginación

El o la docente encarga asignaciones que ofrecen libertad para hacer uso de la inventiva y originalidad
 Los y las estudiantes cuentan con espacios físicos y sociales para expresar su creatividad (periódico mural, clases de arte, teatro, espacios de juego, etc.)
 El o la docente utiliza materiales lúdicos que despiertan la imaginación de los y las estudiantes

Estímulo a la confianza en uno mismo

El o la docente se dirige a los y las estudiantes llamándolos(as) por su nombre, de manera amable y respetuosa.
 El o la docente hace notar la pertinencia de las intervenciones sin herir las susceptibilidades de los y las estudiantes
 El o la docente reconoce y brinda estímulos a los logros de sus alumnos y alumnas atribuyendo la autoría correspondiente
 El o la docente tolera y acepta errores a los y las estudiantes sin juzgarlos(as) destacando sus puntos positivos
 El o la docente reconoce sus propios errores mostrándose tolerante consigo mismo(a)

Desarrollo del sentido crítico

El o la docente aplica un enfoque constructivista por el cual asume el rol de facilitador(ra): abre los temas a discusión para que los y las estudiantes construyan sus aprendizajes a partir del intercambio de ideas.
 El o la docente responde oportunamente con precisión y claridad a las inquietudes de los y las estudiantes
 El o la docente o los alumnos y alumnas promueven el diálogo y la reflexión sobre algún problema o preocupación de interés grupal o social

Estímulo al interés por la investigación

Docente expone los temas de una manera creativa que despierta la curiosidad de los y las estudiantes
 Docente estimula la investigación libre de los temas abordados
 La escuela cuenta con una biblioteca de aula
 Los materiales de formación escolar motivan y estimulan el trabajo

Estímulo a la experiencia directa

Se realizan visitas guiadas y salidas de campo
 Se realizan pequeñas representaciones de su realidad

Estímulo a la percepción y sensibilidad

El o la docente anima a los y las estudiantes a expresar abiertamente sus sentimientos frente a los temas tratados en clase
 Se presentan en clase casos y acontecimientos para que los alumnos expresen sus sentimientos y opiniones

DESARROLLO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Desarrollo de la capacidad de liderazgo

Se eligen responsables y representantes entre los y las estudiantes para diversos propósitos
 Se encarga a los y las estudiantes que dirijan determinados momentos de la clase

Desarrollo de la capacidad organizativa

El o la docente monitorea y orienta a los y las estudiantes en sus trabajos grupales para ayudarlas(as) a alcanzar una mayor eficiencia
 Los y las estudiantes organizados(as) en grupos elaboran productos colectivos que recogen el aporte de todos los integrantes (se evidencia apoyo y colaboración)

Estímulo a la iniciativa e inclinación por asumir riesgos

Se aceptan y llevan a la práctica ideas propuestas por los y las estudiantes
 El o la docente estimula a los y las estudiantes a tomar la iniciativa y actuar con libertad para producir sus trabajos
 El o la docente invita y motiva a los y las estudiantes a superar retos y dificultades resaltando sus capacidades y posibilidades

Desarrollo de la capacidad de alcanzar objetivos

Se fijan objetivos para alcanzarse en las clases, actividades o proyectos diversos
 Se evalúa conjuntamente con los y las estudiantes el cumplimiento de los objetivos fijados
 Se despierta en los y las estudiantes el interés por plantearse un proyecto personal de vida acerca de lo que desean hacer en el futuro

Descripción de lo observado

I. Comunidad de Gloriabamba

1.1 Pronoei

1.1.1 *En relación a la identidad local y cultural*

Beatriz se encuentra a cargo de 32 niños y niñas en el Pronoei. Imparte su clase principalmente en el idioma asháninka debido a que los niños y niñas aún no hablan ni entienden castellano. Esto se evidencia en el hecho que utiliza primero el idioma castellano para comunicarse con ellos(as), y cuando estos(as) no comprenden recurre al asháninka para traducir lo dicho.

1.1.2 *En relación a la creatividad*

La ambientación de la clase es motivadora y favorable para estimular la creatividad. Los trabajos de los niños y niñas están pegados en las paredes, así como la lista de su asistencia. Además hay un rincón de aseo dotado con implementos de limpieza.

En sus clases por momentos se observa un ambiente flexible que permite a los niños y niñas desplazarse libremente por el salón y acercarse a la pizarra cuando lo creen necesario. En esos momentos, la profesora se encuentra más preocupada por terminar con lo que tiene planeado para su clase que estar al pendiente de sus alumnos y alumnas. En otras ocasiones se muestra bastante intolerante y coercitiva: “Séntate bonito y arrímate bien al centro del asiento”, “sin salirse de la línea”, “otro color tienes que usar para la cara”, “si no terminas no sales” “deja de jugar” “siéntate”. Sin embargo, en otras oportunidades estimulaba la iniciativa y el sentido crítico:

Niña (N): “¿de qué color voy a pintar esto?”

Profesora (P): “El color que decidas... allá están los colores”

P: “¿Qué es lo que has dibujado?. Tienes que reconocerlo para que lo puedas pintar”

También se observó que la docente no brinda estímulos a los logros de sus alumnos y alumnas, si no que más bien hace hincapié en los aspectos y comportamientos negativos:

N: “¿Está bien profesora?”

P: “Sí” (con tono que muestra indiferencia)

N: “Profesora mira”

P: “Todavía no has terminado, vaya a terminar”

P: “¿Has terminado Maricruz?... Ahora sí, porque ayer no has terminado tu trabajo...”

En su clase los niños y niñas se distraen fácilmente, no todos le atienden, por ello la profesora tiene que recurrir a su creatividad para llamar su atención. En ese sentido, aplica una metodología participativa y procura que sus alumnos y alumnas aprendan por medio del contacto directo con la realidad y la interacción con la naturaleza. Por ejemplo, en una clase sobre las plantas, llevó una planta real, la mostró y les preguntó dónde podría crecer: “¿Puede crecer en la pared o en la pizarra? ¿Puede crecer esta plantita si la dejo en la maderita? ¿Por qué no puede crecer? ¿Dónde debo plantarla?... Entonces las plantitas crecen con tierra”, la profesora estuvo preguntando en castellano y luego en asháninka, los niños y niñas participaban de manera libre y espontánea. Cuando sus comentarios no tenían relación con lo que se estaba hablando, los pasaba por alto y seguía preguntándoles. En otra oportunidad la profesora trajo caracoles y les preguntó a sus alumnos y alumnas: “¿Qué son? ¿Cuál es el más grande? ¿Qué comen? ¿Cómo se reproducen?” Luego sacó el libro, les enseñó el dibujo y les siguió preguntando. Por otro lado, la docente fomenta el uso de recursos de la zona para la elaboración de los trabajos, por ejemplo les dejó la tarea de pegar un arbolito en papel lustre y ponerle hojas del monte.

Con respecto al error a veces se muestra tolerante. Por ejemplo, en una clase se observó que cuando un niño se equivocó al escribir el número cinco, la profesora les preguntó a todos si estaba bien y luego pidió a otro alumno que escribiera nuevamente el número. Otras veces, sin embargo, pone en evidencia los errores de sus alumnos y alumnas frente a todo el salón y con ello hiere su susceptibilidad. Así, en una clase en la que un niño se peleaba con su compañero, la profesora los hizo pasar el frente para preguntar a toda la clase: “¿Hemos venido a pelear?” Y les preguntó a los niños y niñas “¿Por qué han peleado?”. Finalmente los forzó a abrazarse y pedirse disculpas.

1.1.3 En relación al espíritu emprendedor

No se tuvo la oportunidad de observar actividades que fomenten el espíritu emprendedor.

1.2 Primer y segundo grados

1.2.1 En relación a la identidad local y cultural

Esta clase se encuentra a cargo de la profesora María. María es una profesora bilingüe asháninka que imparte su clase en castellano y asháninka, aunque prioriza la lengua nativa, tal vez porque sus alumnos y alumnas aún no dominan el castellano.

Entre los aspectos positivos encontrados está el hecho de que la profesora realiza pequeños proyectos con sus alumnos y alumnas, como siembra de maíz y sandía, roza y pesca, los mismos que les ofrecen aprendizajes que les servirán para su vida en la

comunidad. Así también fomenta su identidad local a través de la práctica de un conocimiento directo y vivencial de los recursos locales. Antes de salir al campo la profesora les explica lo que deben realizar: “Haber que tiene en su mano? ¿Para qué sirve el machete? Para machetear, para trabajar. No se les vaya a ocurrir dar un machetazo a su compañero” Después les da las indicaciones en Asháninka para que los niños y niñas puedan comprenderlas.

Del mismo modo, en clase se tocan temas relacionados con la realidad de la comunidad, Así por ejemplo en una clase la profesora habló de los alimentos que hay en la zona: “Qué son los alimentos? ¿Qué tipo de alimentos hay? ¿Qué tipo de carnes hay? ¿Qué hacen del chanco? ¿De la vaca qué sacamos?”

1.2.2 En relación a la creatividad

Dentro del aula se observa la siguiente ambientación. Del techo cuelgan adornos fabricados por los padres y madres de los niños y niñas, no necesariamente relacionados con su medio social (carros, aviones, barcos, entre otros). En las paredes del salón hay papelógrafos elaborados por la profesora con palabras y dibujos para aprender a leer. Además hay reglas de convivencia e higiene personal.

La profesora muestra poco dominio de la clase. Esto se debe a que habla en voz muy baja, carece de autoridad frente a sus alumnos y alumnas, y no recurre a mecanismos que le permitan captar su atención. Además no atiende a todas sus preguntas y comentarios. Sin embargo, el principal motivo parece ser de tipo personal: es notorio que la profesora no disfruta de su trabajo ni se entrega de lleno a él. Como consecuencia, en la mayor parte de los momentos de la clase los niños y niñas se encuentran distraídos(as), conversando, jugando o realizando otras actividades mientras que la profesora se dirige a ellos(as). Esto le exige repetir constantemente lo que dice hasta llegar a captar su atención, lo que probablemente que no le permite avanzar según los objetivos planteados en cuanto al desarrollo de competencias.

Por otro lado, su metodología es aún tradicional pues, más allá de desarrollar en los niños y niñas un sentido crítico sobre los aprendizajes recurre constantemente a la repetición para que estos(as) memoricen los conocimientos. Asimismo, la profesora, al notar la poca atención e interés que recibe de sus alumnos y alumnas, muchas veces recurre a mecanismos de presión y castigo sobre ellos(as), tales como dejarlas(as) encerradas(as) en el salón sin recreo hasta que terminen el ejercicio que dejó en clase. Asimismo, se observa que la profesora no realiza manejo de niveles entre los dos grados a su cargo pues para ambos imparte la misma clase; sólo hace diferencia al momento de dejar los ejercicios para el salón o las tareas para la casa.

De otra parte, se percibe en la clase bastante libertad en cuanto a la expresión de los y las estudiantes, tanto en cuanto a sus posturas como a sus sentimientos. Así por ejemplo en una clase de arte, se observó que los niños y niñas se desplazaban

libremente por el salón y muchos(as) de ellos(as) rodeaban a la profesora pidiéndole materiales para trabajar. Sin embargo, los trabajos encargados no ofrecen suficiente libertad. Esto se observó, por ejemplo, en la misma clase de arte, en la que la profesora les entregó a todos sus alumnos y alumnas el mismo dibujo para que lo decoraran a su gusto con papeles de colores. Si bien las(as) dejaba trabajar solas(as), por momentos se acercaba a cada uno(a) para observar su trabajo y darle algunas indicaciones: “Así no se hace, se hace así”. Otras veces les da bastantes indicaciones: “Van a hacer un dibujo libre, lo que más les gusta a ustedes. Van a poner su nombre en el borde del papel; van a utilizar la hoja echada; van a dibujar como debe ser; no pueden dibujar un hombrecito en el cielo, la casa debe estar abajo”. Incluso, en una clase de ciencia y ambiente la profesora les recomendó a sus alumnos y alumnas copiar dibujos del libro si no se sentían capaces de hacerlos por su cuenta: “Van a dibujar los alimentos, si no saben, van a buscar en un libro donde están los alimentos, pregúntenle a sus papás; lo van a hacer sin borrar, lo van a pintar, háganlo con cuidado”.

Con respecto a los materiales utilizados, en ocasiones se vale de recursos de la naturaleza para hacer más didáctica su clase. Así por ejemplo una vez se observó que la profesora entregó a sus alumnos y alumnas palitos y piedras para que se ayuden a contar en las restas de dos dígitos.

En algunos casos se observó en la profesora, una actitud tolerante hacia el error de sus alumnos y alumnas y aprovechamiento del mismo como un medio de aprendizaje: “a ver... dice María que se come la carne de tigre, a ver quién come la carne de tigre? ¿Por qué no se come?... el león no vive acá, ¿quién ha visto al león? Nadie porque el león no vive aquí”. Sin embargo, la mayoría de las veces, se muestra poco tolerante, así una la clase de ciencia y ambiente, les corregía a sus alumnos y alumnas de la siguiente manera: “Así no se dibuja, tiene que aprender a dibujar”.

1.2.3 En relación al espíritu emprendedor

Se pudo observar que la profesora encargó a sus alumnos y alumnas a que realicen dibujos en parejas, con lo cual podría fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, así como la creatividad grupal. En esa ocasión el trabajo fue acerca de la primavera, un tema que ofrecía libertad; sin embargo se pudo observar que en la mayoría de parejas cada niño(a) trabajaba de manera independiente en partes diferentes de la hoja, sin llegar a ponerse de acuerdo sobre cómo harían el dibujo, probablemente porque la profesora no les proporcionó suficientes indicaciones sobre como se trabaja en equipo; en ese sentido, durante el ejercicio no se acercó a orientar a sus alumnos y alumnas para motivar el trabajo en conjunto.

1.3 Tercer y cuarto grados

1.3.1 *En relación a la identidad local y cultural*

Estos grados se encuentran a cargo del profesor Luis, el mismo que dicta su clase en idioma asháninka y castellano las diferentes materias del grado en forma rotativa. Es decir, algunos días de la semana el profesor dicta todo el programa del día en asháninka y otros días lo hace en castellano. En el aula hay alumnos y alumnas que provienen de la sierra y viven en caseríos aledaños que sólo se expresan en castellano.

El profesor relaciona los temas de la clase con los recursos y problemas actuales de la comunidad. Así por ejemplo, en una clase de asháninka se trató el tema de las herramientas de trabajo para la chacra. Asimismo durante el relato de los hombres primitivos, preguntó a sus alumnos y alumnas acerca de los productos que cultivan y los animales que crían en su comunidad: “¿Qué producimos nosotros? ... Maíz, papaya, plátano (los niños y niñas responden y él repite sus respuestas)... A eso se le llama agricul... ¿Qué criamos? Gallina, pato, carnero, gato, chanco, cuy, vaca. A eso se llama ganade...”

Del mismo modo, en una clase el profesor aprovechó para hablar sobre la alimentación para resaltar el valor nutritivo de los recursos de la zona y fomentar su consumo: “¿Qué comían nuestros abuelos? ¿Acaso comían atún, fideo todos los días? No, se iba al monte, cazaba un animalito y eso comía, se iba al río, cazaba un pez y comía. Su mercado era el campo, el río. Pero hoy en día, nuestros papás qué hacemos ahora?, matamos un animal, lo agarramos, lo vendemos. A cambio estamos trayendo pan, fideos y atún. ¿Cuál es mayor alimento? ¿Pan, fideos, atún o el animal que hemos cazado?... ¿Por qué nuestro abuelito vivía hasta 90, 100 años? Ahora, hasta los 30, 40, máximo 60 años. ¿Por qué? Comemos cosas químicas. Ellos recién a los 80, 90, se enfermaban. Ahora, nosotros llegaremos a los 100, 110 años?...No, máximo llegaremos a los 60, 70 años. ¿Por qué? Por que no tenemos una buena alimentación, comemos todo lo que viene de afuera.”

En otra oportunidad el profesor pidió a sus alumnos y alumnas de tercer grado salir del aula para observar la naturaleza e identificar los recursos existentes en su comunidad, mientras que a los(as) de cuarto grado les encargó investigar qué animales comestibles y no comestibles que hay en la comunidad, clasificarlos y escribir sus nombres en asháninka y castellano.

Un aspecto desfavorable encontrado es que los proyectos que están a su cargo se realizan como si fueran jornadas pedagógicas, es decir, dentro de la clase, con lo cual limita el aprendizaje a través de la experimentación. Sin embargo, ello no implica que no se cumpla el objetivo de aprendizaje. Así, por ejemplo, la clase sobre los primeros horticultores - agricultores de América formaba parte del proyecto “Rocemos Purma”, cuyo objetivo era “aprender todo lo relacionado a las plantas e importancia del aire

en relación a los vegetales y otros seres vivos. Así también, identificar y valorar los recursos naturales de la comunidad y otras regiones, incentivando a darle un uso adecuado sin exterminarlo”.

1.3.2 En relación a la creatividad

En las paredes del aula se encuentran las normas de convivencia, los símbolos patrios, los departamentos y regiones naturales del Perú, el abecedario en asháninka y en castellano, el sistema digestivo y la cadena alimenticia del ser humano. Además el docente dispone espacios en el aula para que los alumnos y alumnas coloquen sus poesías y adivinanzas creadas.

El docente mantiene un trato cercano con sus alumnos, a quienes llama por su nombre y les da confianza para que expresen sus sentimientos y opiniones abiertamente. Él escucha sus inquietudes y trata de responderles. Además tiene sentido del humor y deja que ellos(as) se bromeen con él sin perder el control de la clase:

P: “A ver Alfonso... El profesor...”

N: “Malo”

P: “El profesor es malo, ya, el profesor es malo”.

Sin embargo, en algunas oportunidades el docente pierde la paciencia con sus alumnos y alumnas. En una ocasión un alumno se acercó donde el profesor a pedirle insistentemente que revise el ejercicio que había realizado. El profesor le gritó: “¡Pérate pues hijo estoy revisando!; ¿No ves? ¿No escuchas?”. En otra oportunidad se expresó de la siguiente manera: “¿Quieres que te castigue? ¡Estoy hablando! ¡Deja de jugar hija! ¡Estoy hablando! ¡Ya les he dicho ya...!”

Su clase es informal, los niños y niñas aprenden como jugando, conversando espontáneamente y, en algunos casos, construyendo su propio aprendizaje. Así por ejemplo, en una clase de asháninka, hizo preguntas a sus alumnos y alumnas sobre cómo saludar en diferentes circunstancias y fue escribiendo en la pizarra las frases que ellos(as) respondían. Después les pidió que se paren libremente a escribir una oración con estas frases de saludo.

Del mismo modo, capta la atención de sus alumnos y alumnas sin ejercer coerción, expresándose con energía y utilizando un lenguaje sencillo y entretenido que despierta su curiosidad. En ese sentido, dicta su clase a manera de preguntas, que dirige directamente a cada estudiante, llamándolo(a) por su nombre:

“Entonces estos señores llamados hombres primitivos llegaron de Asia a América. ¿Pero por qué llegaron estos señores? A ver... A por qué? Dicen que estos señores eran cazadores. Cuando había hielo los animales aprovechaban para cruzar. Los hombres

como vieron que los animales cruzaban ellos también empezaron a cruzar para ir tras ellos. Así es como los hombres llegaron a América. ¿Quiénes son los primeros pobladores de América? ¿Cómo se llamaban?... Ah, el hombre primitivo llamado también antiguo peruano. Ya ahora, estos señores eran cazadores de grandes animales. Ellos no vivían así como nosotros vivimos en una comunidad. No, ellos caminaban y caminaban hasta un sitio, donde se hacía la noche, ahí se quedaban. Ellos se dedicaban solamente a cazar y recolectar frutos. Esta era su vida, llegaban a un sitio, de repente esta parte de acá (señala en un mapa), se quedaban ahí por ejemplo 15 días, hasta que se terminaba su fruto, su animal, entonces se iba a otro sitio donde encontraba regular fruta y animales, y de ahí a otro sitio... Entonces ¿ellos tenían una comunidad? ¿Había comunidad?... No había comunidad, no había una aldea. Y así pasaban su vida. Pero ¿Ellos cazaban con escopetas?... Claro, con armas de piedra, con flecha. Ellos pescaban con cuerda, con dinamita, con hierba?... No, así como nuestros abuelitos ¿acaso ellos pescaban con eso?... No, no había pues. Entonces estos señores hacían sus lanzas. Y en el principio comían hasta carne de animales ¿cocido?... Claro, cruda. Pero poco a poco descubrieron la candela. Después empezaron a botar las semillas al lado de sus casas y de pronto se dieron cuenta de que estaba creciendo. De pronto, dijeron ellos, vamos a sembrar para no tener que estar yendo a buscar los frutos. Y empezaron a sembrar y así ellos descubrieron también la agrucul... Ellos fueron los primeros agricultores en América, no ha sido el indio. Igual los animales, habían unos que cuando ya les traían se acostumbraban al lado de la casa. Y dijeron, para qué buscar animales, mejor hay que criarlos acá mismo y así descubrieron la ganade... Y así pensaban ya tenemos nuestra chacra, nuestros animales, ya no querían ir a otro sitio, mejor nos quedamos acá. Vamos a tener alimento.” “Lo que es importante que entiendan es quiénes fueron los hombres primitivos... ¿Quiénes fueron los primeros agricultores? Cuándo descubrió la agricultura, ese hombre se trasladaba de un lugar a otro... ¿Por qué?... Por que ya tenía todo, pero no solamente por eso, porque también tenía que cuidar sus animales y las plantas que había cultivado”. “Vamos a hacer un pequeño concepto de la agricultura, a ver a los de cuarto ¿Les dicto?”

Cuando los y las estudiantes cometen un error les repregunta “¿Así se llama? Ellos(as) mismos(as) caen en cuenta de su error y lo corrigen. Asimismo reconoce sus errores frente a sus alumnos y alumnas. Sin embargo, a veces pierde la paciencia y las(as) hace sentir mal al corregirle sus errores pues los(as) pone en evidencia ante toda la clase. Así, por ejemplo, en una oportunidad, el profesor llamó a un alumno a resolver una multiplicación a la pizarra pero éste no lo estaba haciendo bien:

P: “A ver ¿4 X 8”?

N: “16”

P “¿16? A ver escribe cuatro conjuntos”

El niño hace caso al profesor, dibuja los cuatro conjuntos pero al contar vuelve a equivocarse

P: “¿4 X 8 está bien? No es 28, hijo, a ver saca de vuelta 4 conjuntos”

El niño lo vuelve a intentar pero se vuelve a equivocar. El profesor le empieza a corregir preguntándole de una manera que lo hace sentir mal y el niño se pone a llorar.

A otro alumno le corrigió de la siguiente manera:

P: “¿Porqué va a ser tres, si el otro le ha prestado una allá? ¿Cuánto ha quedado? ¡Pero acá pues! Si vamos a hacer bolitas y bolitas vamos a terminar la tiza ¿no? ¿Eso no podemos?”

Del mismo modo, se observó que, en ocasiones, cuando sus alumnos y alumnas presentan un buen desempeño no reconoce su esfuerzo. Así en una oportunidad, en el que un niño hizo bien un ejercicio en la pizarra después de varios intentos fallidos, el profesor sólo le dijo: “Ya ta bien, siéntate... ahora si ¿ves?, bien siéntate”.

Por otro lado, el profesor incentiva el uso de la imaginación mediante la creación adivinanzas y les encarga producirlas de manera individual, para luego compartir sus composiciones entre ellos(as):

“Y hay que también hacer adivinanzas, hay que crear hijos. Muchos de nosotros en vez de crear estamos ahí, buscando en el libro. ¿Se puede crear o no se puede crear adivinanzas? Se puede hijo. Mírale bien a ese manteritico, a ver mírale bien. ¿Cómo puede hacer su adivinanza de ese? No puedo decir tengo una camista rojita, no tengo otro pa' cambiarme, vivo en el pasto ¿quién soy?. (...) A ver niños, es fácil o no es fácil crear una adivinanza?... Es fácil. Primero tenemos que ver sus características, no? ¿Cómo es? Cualquier cosa, Tal vez sea una planta, un animal, una cosa. La gran mayoría me ha creado del libro! ¿Acá no hay una cabecita? ¿Acá son cuantos alumnos? Entonces cada uno tiene que escribir en su cuaderno 13 poesías. De todos tiene que estar en su cuaderno... Para el día de mañana vamos a copiar de todos lo que hemos producido.”

De otra parte, utiliza materiales gráficos que despiertan la imaginación y estimulan las habilidades de comunicación en sus alumnos y alumnas, los mismos que son colocados en las paredes del salón como una manera de reconocer y alentar la elaboración de las actividades creativas. Así, por ejemplo, en una ocasión, el profesor colgó en la pizarra un papelógrafo con unos dibujos relacionados con la vida cotidiana que siguen una secuencia: una familia yendo a su chacra, cazando y regresando a su casa a almorzar. Después de preguntarle qué es lo que ven en los dibujos, el profesor invita a sus alumnos y alumnas a contar una historia en su lengua nativa a partir de la secuencia de dibujos, esperando la iniciativa de parte de ellos(as). Posteriormente invita a contar la historia en castellano, invitando primero a los niños y niñas hispanos de la clase para luego dar lugar a los demás niños y las demás niñas que se ofrecen como voluntarios. Durante este ejercicio se observó que los niños y niñas muestran mayor facilidad de relatar la historia en asháninka y la mayor parte de ellos(as) presenta serias dificultades para expresarse en castellano. Finalmente el

profesor encarga a sus alumnos y alumnas redactar una historia con relación a esos dibujos en grupos de tres personas. A continuación presentamos el trabajo entregado en idioma asháninka por uno de los grupos:

“Desde su casa viene Samuel. Desde la mañanita se va a la chacra juntamente con su esposa, su cuñado, su hijito. Llegan a la chacra, empezaron a trabajar. Entonces su esposa vio un animal llamado venado. Gritó y le dijo ‘Samuel, Samuel, hay un venado que está por ahí casi al rincón de la chacra’. Inmediatamente Samuel haciéndole caso a su esposa se acercó y lo mato al venado. De ahí con toda la familia regresó a la casa. Samuel cargó el animal llamado venado ya muerto, su esposa cargaba su canasta con bastante leña y su cuñado también con la flecha, el safle, regresaron juntamente a la casa. Su hijito que tenían el único venía atrás caminando. Inmediatamente la esposa atizó el fuego para poner la olla y preparar la comida. Desde ahí bajo un petate se sentaron Samuel y su esposa para servirse el mazato. Poco después, ya la comida preparada para servirse la familia de Samuel.”

1.3.3 En relación al espíritu emprendedor

Un aspecto positivo de su clase es que hace manejo de niveles: pasa de un nivel a otro con frecuencia. Ello se facilita con la distribución de las carpetas, la misma que permite a todos los alumnos y alumnas de un mismo grado mirarse y concentrarse en el trabajo encargado mientras que el profesor avanza con el otro grado.

Para el desarrollo de sus trabajos, el profesor les da la libertad de desarrollarlos de manera individual o de manera conjunta. Sin embargo, ve el trabajo conjunto como una fase de transición en la que sus alumnos y alumnas puedan desarrollar las suficientes habilidades para luego trabajar de manera individual: “A ver quiénes quieren hacer solos, los que ya saben escribir bien, para qué van a escribir entre dos, ya pueden hacer solos”. Es decir le resta importancia a las principales ventajas del trabajo en conjunto tales como el desarrollo de la capacidad organizativa, de concertación y cooperación. Asimismo está dando el mensaje de que uno debe recurrir al trabajo en conjunto, mientras no sepa hacer algo bien porque lo ideal es trabajar las cosas de manera individual.

De otra parte, el profesor estimula la participación de sus alumnos y alumnas motivándolas(as) constantemente para que pierdan el miedo a participar: “Después cada uno va a hacer. Cada uno tiene que salir acá a la pizarra ya?... Alfonso, hijo, no sientas vergüenza... Ahora cada uno me va a salir a hacer una oración. A ver quién quiere. Hay que participar, ¿por qué no quieren participar?. Para participar hay que hablar fuerte; por qué yo veo algunos que juegan fútbol hablan fuerte, no estoy mintiendo. Vienen acá y hablan despacito, cuando juega fútbol ¿grita o no grita? a ver ustedes, dense cuenta, ¿habla o no habla?...¿Por qué vamos a tener miedo? ¿Por qué vamos a tener vergüenza? Hay que hablar. Hablen, ¿ya?.”

Cabe señalar, sin embargo, que algunas veces se muestra muy insistente para lograr la participación, en algunos casos avergonzando a sus alumnos y alumnas delante de sus compañeros(as) e hiriendo su susceptibilidad. Con ello logra un efecto inverso al esperado: “No sé que pasa con Lourdes ni en el salón quiere hablar, ni quiere leer en el salón, no quiere participar en nada, voy a ir a hablar con tu papá en la tarde... Con Zoila ya hablé con su papá varias veces.. ¿Qué puedo hacer con 3er grado? Ya los he castigado y no entienden.... A ver voltéense todos, pónganse de espaldas para que no les de vergüenza cantar... Los niños que llegaron tarde o no quisieron salir ahora van a tener que recoger hojas del patio... A ver Alfonso en castellano...(el niño no se anima). Tú sabes el castellano, enséñales a ellos...A ver Jonás, en castellano... Si es castellano, ¿Por qué no lo hablas? Si no te estoy diciendo en asháninka, ellos también quieren escuchar pues, así como ellos hablan en su lengua... ¿nada? ¿no quieres?...¿A ver quiénes de los que saben asháninka quieren hacerlo en castellano?...” (Se ofrecen algunos niños y relatan la historia). En otra oportunidad el profesor intentaba alentar a sus alumnas para que lean sus poesías de la siguiente manera: “¿No sabes leer lo que tu misma has escrito?”.

Por último, el profesor también estimula el sentido de responsabilidad en sus alumnos y alumnas asignándoles funciones rotativas para realizar pequeñas tareas en clase, como borrar la pizarra, tocar el pito para iniciar el recreo, ordenar el salón, etc. Del mismo modo, encarga a los y las estudiantes que demuestran mayor iniciativa y dominio del tema que dirijan algunos momentos de la clase mientras se ocupa del otro grado.

1.4 Quinto y sexto grados

1.4.1 En relación a la identidad local y cultural

La clase de 5° y 6° grados tiene sólo 13 alumnos y se encuentra a cargo del profesor Jorge, el mismo que, a su vez, es Director de la escuela. Jorge es un profesor hispano que, según lo observado, no hace manejo de niveles por grados pues imparte la misma clase a todos sus alumnos y alumnas.

Con respecto al idioma, el profesor sólo domina el castellano e imparte sus clases en este idioma. A pesar de que lleva varios años en la comunidad, no muestra apertura para aprender el asháninka e incluso prohíbe a sus alumnos y alumnas expresarse en clase en su lengua natal aduciendo que deben perfeccionarse en el “idioma oficial”. Cuando los(as) escucha hablar en asháninka, les llama la atención porque hablan en un idioma que él no entiende. Además su vocabulario no se adecua a la edad y capacidad de entendimiento de sus alumnos y alumnas, y sus explicaciones muchas veces resultan confusas e incoherentes; por ello sus clases son difícilmente comprendidas. Así por ejemplo, en una clase hizo mención de lo siguiente: “Los verbos copulativos son ser y estar. Conjugando estos verbos tenemos 18 formas de verbos.

Vamos a dar ejemplos: 'Luis compra'; va a tener un significado casi real esta oración. Por ejemplo otra oración: 'Los gatos cazan' ¿Cuáles son los verbos? Las acciones que están realizando los sujetos. Ahora yo quiero que ustedes me dicten oraciones con verbo no copulativo a partir de esto."

Los temas de las clases observadas no se relacionaban con la vida en la comunidad, salvo en una oportunidad en la que tocó el tema de la depredación del medio ambiente y comparó la contaminación que existe en la ciudad frente a la que se puede presentar en la comunidad, con lo cual aprovechó para abordar una problemática latente en la zona: "Si nosotros vamos a comparar la contaminación de una ciudad y nuestra comunidad, ¿Será igual? ¡No! ¿Porqué?... no hay fábricas, en la ciudad ¿hay cantidad de carros no? acá en nuestra comunidad contaminamos con lo que se quema, los carros que pasan, el polvo. La basura que botamos ¿contamina el aire o no?"

1.4.2 En relación a la creatividad

En esta clase, casi todos los niños llevan uniforme y los(as) demás llevan ropa casual. El trato del docente es vertical y distante. Sus alumnos y alumnas se muestran cohibidos de expresarse libremente en clase, así como temor de hacer comentarios que no reciban la aprobación del profesor.

De otra parte, el profesor ejerce coerción sobre sus alumnos y alumnas al determinar quién debe participar y forzarlas(as) a responder sus preguntas: "A ver díganme una oración, ustedes tienen que decir, se necesita la participación de ustedes. A ver con canción... ¿cómo dirías una oración de cantar?". "No se deben olvidar de eso, el día lunes hemos estado haciendo eso, ayer también hemos estado practicando el ejercicio, entonces no se deben olvidar..."

Con respecto al error, trata de motivar a sus alumnos y alumnas a participar sin miedo a equivocarse; sin embargo, es incapaz de reconocer sus propios errores y, cuando sus alumnos y alumnas se equivocan, no muestra una actitud tolerante frente a sus errores ni mucho menos resalta sus puntos positivos: "No tengan miedo a equivocarse, a través de la equivocación vamos a aprender mucho más no?. Yo siempre les he dicho que su miedo lo amarren en su casa... Si sabemos." "Entonces, a partir de ello ¿qué es el verbo?". Un niño repite las mismas palabras del profesor: "una acción que realiza..." El profesor repregunta: "¿Quién realiza la acción?" El niño responde: "el verbo". El profesor dice: "No, es el sujeto quien realiza la acción, no?...entonces no se van a olvidar." Así mismo, pone en evidencia los errores de sus alumnos y alumnas frente a los demás, con lo cual los(as) avergüenza. Así, en una clase de matemáticas le corregía a una alumna cuando se equivocó al resolver un ejercicio en la pizarra: "A ver Vanesa, si aquí tenías 16 y con 6 has sacado 14, acá tienes 21, tiene que ser más pues, date cuenta pues hija. Acá si pones cuatro, cuatro por dos ocho, ¿Vas a poder restar dos

menos ocho acaso? A ver déjenle pensar primero, cuando ya no pueda ahí le vana a ayudar ustedes”.

Cabe resaltar que durante el desarrollo de sus clases el docente se apoya totalmente en el libro de texto, el mismo que presenta ejemplos relacionados con la vida en la ciudad. En ese sentido, sus clases resultan totalmente teóricas, abstractas y expositivas. Su metodología tradicional se basa en el aprendizaje memorístico, evaluado constantemente a través de preguntas teóricas de respuestas cerradas: “Cuando hablamos o hacemos las cosas, realizamos.. hay una palabra que es la acción ¿no?, de todo lo que hacemos, entonces vamos a hacer esa palabra importante. O sea que hoy nos va a tocar hablar de... (escribe en la pizarra) El Verbo, no? ... A ver... ¿qué es el verbo? ¿Se recuerdan? A ver...”. Después de vanos esfuerzos para que sus alumnos y alumnas “construyan el significado del verbo”, termina por dárselos él mismo y les dicta el significado del libro: “El verbo indica acción, estado o proceso que realiza el sujeto”. “Muy bien vamos a copiar y yo voy a dejar ejercicios...Las mayúsculas ya saben ah! con rojo y no se olviden del punto final.”. Finalmente el profesor elabora en la pizarra un mapa conceptual que resume todo el tema de los verbos y todos sus alumnos y alumnas copian el mapa en sus cuadernos.

Durantes sus clases son escasas las actividades que ofrecen la oportunidad de aprender a través de la experiencia directa, por ejemplo dentro del curso de ciencia y ambiente, realiza experimentos de comprobación, tales como demostrar que el aire tiene presión, sacar el almidón de la yuca, el talco del almidón, hacer mazamorra y aroma de flores.

1.4.3 En relación al espíritu emprendedor

Dentro de su clase los niños y niñas están sentados(as) en carpetas dobles, todas mirando hacia el frente, distribución que limita la interacción y el aprendizaje cooperativo. En ese sentido, a lo largo del trabajo de campo no se observó el desarrollo de trabajos grupales ni que éstos encargaran para la casa. Tampoco se observó que el docente presente a sus alumnos y alumnas los objetivos de la clase.

II. Comunidad de Sapani

2.1 Pronoei

2.1.1 En relación a la identidad local y cultural

Si bien el profesor es una persona de la comunidad que domina la lengua asháninka, imparte su clase en castellano. Sin embargo, les enseña a sus alumnos y alumnas canciones relacionadas con su ambiente.

2.1.2 En relación a la creatividad

En las paredes hay dibujos de los niños y niñas, número, rincón de aseo, normas de convivencia y canciones. Se observó que el docente carece por completo de dominio de la clase y muestra serias deficiencias metodológicas. Sus alumnos y alumnas se distraen constantemente, por lo que recurre a hacerles preguntas directas a cada niño(a) sin obtener resultados satisfactorios. Esto se debe a que el profesor sólo ha recibido dos semanas de capacitación y no dispone de los materiales y las herramientas metodológicas para enseñar, por lo que suele consultar libros y cuadernos de trabajo de primaria para preparar sus clases.

2.1.3 En relación al espíritu emprendedor

Durante la observación de estas clases no se llevaron a cabo actividades relacionadas con el desarrollo del espíritu emprendedor.

2.2 Primer y segundo grados

2.2.1 En relación a la identidad local y cultural

La profesora de 1° y 2° grados se llama Elizabeth, no habla la lengua asháninka, por lo que tiene que enseñar en castellano. En una oportunidad les dijo a sus alumnos y alumnas: “Me van a disculpar que a veces no entienden en castellano, sería mejor que les hablen en su lengua materna.” En otra oportunidad, refiriéndose a crear adivinanzas dijo: “La próxima semana vamos a entrar con eso para que creen en su lengua materna.” “¡Lean en su casa libros en su lengua materna! Se van a su casa, agarren sus libros, repasen tienen que leer, tienen libros en su casa en idioma. Esta semana voy a empezar a trabajar con lengua materna.”

Si bien imparte la misma clase para ambos grados recurre a diferentes metodologías y encarga diferentes tareas entre un grado y otro. Cabe resaltar que su vocabulario no se adecua a la edad y capacidad de entendimiento de sus alumnos y alumnas.

No se observó que la docente relacione los temas de la clase con la realidad de la comunidad ni que aborde en clase la problemática de sus alumnos y alumnas o de la comunidad.

2.2.2 En relación a la creatividad

Al tomar lista, se dirige a sus alumnos y alumnas de una manera impersonal, empezando por sus apellidos: “Del Águila Campos Lenin... Portocarrero Morón Maira...”. Asimismo se expresa de una manera áspera y déspota con ellos(as):

“Hoy día nos va a tocar la evaluación de que a ver... la evaluación del área de comunicación integral. Mañana nos toca la evaluación del área lógico matemático. El viernes nos toca ¿qué cosa? Educación física. A ver... el que no juega pues tendrá su C”. “No tienes cuaderno? Yo no tengo papel bond, ah!. Saquen su cuaderno de comunicación integral...Tienen que estar atentos, tienen que prestar atención”. Luego, la profesora les da las indicaciones a los niños y niñas para preparar su examen escribiendo en la pizarra: “Evaluación de comunicación integral. Nombre van a escribir por acá. ¿Cómo te llamas?! Alejo Cayetano Campos. ¿Qué grado?! Segundo grado. Fecha, ¿Qué fecha estamos?!... Más rápido porque voy a escribir las palabras, ¿ya?... Cómo le van a hacer a ver. ¡Tienen que escribir su nombre en esta parte de acá! ¿Ya ven? ¡Primer grado! ¡Donde que dice nombre!. Su nombre, su apellido completo ¿ya?...El número 1 dice van a separar en sílabas las palabras. ¿Hemos hecho o no hemos hecho? Por decir número uno, pomada. Ustedes ya saben cuántas sílabas tiene la palabra pomada. A ver si se recuerdan que hicimos”.

Del mismo modo, se dirige a los niños y niñas de una manera fiscalizadora, amenazante y coercitiva: ¡No se rían! ¡No se rían!... ¡No saquen todavía sus cuadernos!...¡No se muevan! ¡¿A dónde van?! ¡No te muevas a cada momento, ya mira, siéntate bonito! ¡Siéntate ahí!...¡Te anulo tu prueba ah?! ¡A ver, segundo grado, tu prueba! Nada de lapiceros... ¡Alejo, tu prueba!.¡Tienes que tomar más interés! ¡Ustedes no han venido acá para estar jugando! El otro que está levantando el brazo, el otro que está mascando chicle... en el salón no se viene a mascar chicle... ¡A ver siéntense bonito, presten atención!. Así no deben hacer.. ¡A ver niños, te estoy hablando!”

Otra oportunidad en la que puso en evidencia su carácter coercitivo fue cuando hizo rezar a sus alumnos y alumnas de una manera forzada y repetitiva, por la cual los niños y niñas entendían muy poco de lo que decían y de la postura en la que los obligó a colocarse. Además, más allá de incentivar su amor y confianza en la Providencia, generaba en los niños y niñas una actitud de culpabilidad y temor hacia Ella: “Entonces vamos a cerrar nuestros ojos, a ver todos inclinen la cabeza... Ya, yo me voy hablando y ustedes se van contestando ya? A ver... inclina tu cabecita... Rosinaldo, no quiero ver a nadie ah! Ya a ver, (los niños y niñas repiten frase por frase)... Padre nuestro que estás en los cielos... santificado sea tu nombre... venga a nosotros tu reino... Señor Jesús... te damos gracias por la vida... Padre mío perdónanos nuestros pecados... te pedimos esta mañana que nos des la inteligencia... sabiduría... conocimiento... protéjanos de nuestra salud...también te damos gracias el pan de cada día...gracias Padre... ayúdanos... tener más conocimiento y poder entender... gracias señor... te damos gracias... amen.”.

Por otro lado, la profesora hace uso de su creatividad y utiliza mecanismos no coercitivos para captar la atención y despertar la curiosidad de sus alumnos y alumnas. Así, por ejemplo, en una oportunidad llamó a sus alumnos y alumnas de primer grado a que se acerquen a la pizarra donde había colocado un papelógrafo con palabras ilustradas con dibujos para que los niños y niñas las lean (árbol, pomada,

maceta). De esta manera logró captar su atención y concentrarlos(as) en seguir la clase. Mientras tanto los alumnos y alumnas de segundo grado escribían el cuento “Juan y el Majás” a partir de unos dibujos presentados en un papelote, metodología que estimula la imaginación. Otro ejemplo se observó en una clase de lógico-matemático cuando la profesora hizo formar una ronda para que sus alumnos y alumnas observen quienes eran los(as) mayorcitos(as) y quienes los(as) más chiquitos(as) y aprendan así a formar conjuntos y a diferenciar los números mayores y menores: “A ver alejo anda apartando a los más chiquitos... a ver ¿cuántos conjuntos tenemos?... en el primer conjunto ¿quiénes se encuentran ahí?... los más chiquitos”. En otra oportunidad, la profesora les contó un cuento interesante que despertó la curiosidad de sus alumnos y alumnas. Además después les hizo preguntas para ver si comprendieron. Sin embargo, el cuento intentaba promover el cumplimiento de valores pero de una manera forzada, por tratar de evitar un castigo: “¿Por qué le quieren botar a ver? ¿Por qué le quieren botar al perro y al gato a ver? Por?... desobedientes. ¿Y al chancho por qué le mataron? Porque ha hecho un perjuicio en su casa...las ollas botaron, de repente la olla ya la malogró...”.

Del mismo modo, la profesora procura incentivar la imaginación en sus alumnos y alumnas a través de la creación de adivinanzas presentando ejemplos que ella misma crea: “La fruta que hay en su comunidad... ¿Cuál de los animales tiene el nombre con las vocales completas?, completo de las 5 vocales...a ver hagan funcionar sus cabecitas niños y niñas... a ver yo les doy una idea: siempre ese animalito le gusta hacer sus cochinas dentro del salón... ¿Cuál de los peces se lo come escupiendo igual como el aguaje?... ¿Yo estoy sacando del libro? hay que crear. Mañana me van a traer una adivinanza cada alumno. No para que me estén buscando del libro, uno mismo hay que crear las adivinanzas. Muchas cosas hay alrededor.”

2.2.3 En relación al espíritu emprendedor

En cuanto a la participación, más que fomentar la iniciativa de sus alumnos y alumnas, los amenaza y corrige constantemente: “A ver quién quiere salir a leer, a ver. A ver Ezequiel. Ahora sí nadie se atreve. “¿Quién quiere salir al recreo? ¿Quién quiere salir?”. Un niño se atreve y empieza a leer y ella lo interrumpe “Todo... yo sé por qué les estoy poniendo así. ¡Sin estar soplando ah!. ¡¿Ya ven cómo tienen miedo en salir a la pizarra?! ¡¿Así cómo van a aprender?!. A ver quién más falta... ¿Quién no ha leído?”. Incluso, al momento de dirigir juegos o dinámicas, lo hace de una manera rígida, forzada y amenazante: “El rey de la selva se perdió su presa ¿Quién se lo llevó? Pichico ¡Caminando pues! ¡Se dice mira! ¡El rey de la selva se perdió su presa! Se lo llevó nutria. Entonces nutria sale ¿Yo señor? ¡Sí señor! Usted también y hable más fuerte, tú eres varón! Se lo llevó diga... ¡Ella tienen que decir! ¡Ustedes no! ¡¿Ustedes son animales?!” La niña se queda paralizada “A ver diga el rey... caminando, ¡caminando pues niña! Lo tiene que hablar, si no, no va a pasar a su sitio. Y el que no hace ¿qué castigo le vamos a dar?”, les pregunta a todos pero ella misma responde: “A ver imitación de animales. A ver ¿cómo ladra el perro? ¡Ustedes no! ¡Ella va a decir! ¡Cállense ustedes!

Cuando ustedes no contestan, así como la Bertiluz, no van a aprender. Hay que ser más despiertos.” En ese ejemplo se puede observar claramente la facilidad con que la profesora hiere la susceptibilidad de sus alumnos, sin ningún tipo de remordimiento.

De otra parte, más allá de incentivarlos a superar sus limitaciones fomenta en sus alumnos y alumnas el temor e indisposición hacia algunas materias con las cuales suelen presentar mayores dificultades de aprendizaje: “¿A ver qué evaluación nos toca hoy día? Lógico-matemática. Ya ahora sí vienen los números.” Además muestra y transmite la desconfianza a sus alumnos y alumnas cambiando de sitio a algunos de ellos(as) para que no se copien: “Lenin, ven por acá. A ver este, acá Linber... Linber, Linder pasa por acá. Heine... pasa por acá, a ver ... pasa por acá”.

Un aspecto positivo que se puede resaltar en la profesora es su preocupación por evaluar lo aprendido en clase y mantener a sus alumnos y alumnas informados acerca de lo que se va a realizar ella y por qué se va a realizar. Sin embargo, lo hace a manera de monólogo porque así les haga preguntas, sus alumnos y alumnas tienen temor en responder. Así en una clase ella les preguntó: “¿Qué hicimos hoy día? ¿Qué es lo que les he dado hoy día? ¿Qué hemos hecho hoy día en la primera hora!? ¿Les ha gustado la clase de hoy? ¿Qué han aprendido hoy día? De la fruta, de los animales... Juegos, dinámicas hemos aprendido ¿Les ha gustado? ¿Se van a olvidar?”. En otra oportunidad informó a sus alumnos y alumnas de que muy pronto serían evaluados por un especialista del Ministerio de Educación: “Esta semana vamos a entrar con lengua materna, ahí van a tener que hacer su adivinanza. Ya entonces, ya niños, hasta acá terminamos nuestra dinámica. Ahora sí vamos a empezar la evaluación. Ya miren niños, el día lunes está entrando el especialista acá. ¿Para qué?. Para que venga a hacerles una prueba general a todos ustedes en la lectura. Entonces no se dediquen a estar matando pajaritos, andando por aquí. Si su papá está tomando, ustedes no deben estar integrados en ese grupo. Yo estoy viendo en dos oportunidades. La fiesta... una fila de niños sentados ahí en la fiesta. En vez de que estén aprovechando a leer. Ustedes no deben estar en esa fiesta trasnochándose... Al día siguiente como vienen?. Falta una semana para el 8, no quiero ver a nadie en la fiesta. Dedíquense en su cuaderno, en su libro, lean. Si su papá, su mamá no sabe leer, allá están sus vecinos, vayan donde él. Yo estoy allí, dígame, enséñeme a leer profesora. Pero si a ustedes les veo en la fiesta... no sé que le hacen ustedes.”

2.3 Tercero, cuarto, quinto y sexto grados

2.3.1 En relación a la identidad local y cultural

Isac es un profesor hispanohablante que, además de tener a su cargo estos cuatro grados es, al mismo tiempo, director de la escuela. Dado que no maneja el idioma nativo, imparte las clases en castellano. Sin embargo, ha repartido libros en asháninka a los padres y madres de familia para que les enseñen a sus hijos e hijas aunque la

mayoría de ellos(as) no quiere enseñarles. Además promueve la valoración de la comunidad. Así, por ejemplo, se observó que en una clase los niños y niñas cantaron una canción dedicada a la primavera en la que mencionan el nombre de su comunidad. Del mismo modo, relaciona los temas de sus clases con aspectos de la comunidad: “¿Qué alimentos energéticos tenemos en la comunidad?... ¿Qué carnes se comen en la comunidad?... ¿Qué derivados hay de la leche?”.

2.3.2 En relación a la creatividad

En la ambientación del salón se han colocado trabajos de creatividad, los valores, el rincón de aseo, normas de convivencia, símbolos patrios y un planisferio.

El profesor intenta crear un ambiente de confianza en la clase, a través de un trato cálido y amable. Así, por ejemplo, al tomar lista, llama a sus alumnos y alumnas por sus nombres; aunque éstos(as) le responden al estilo militar poniéndose de pie y gritando: “¡presente profesor!”. Igualmente cuando el profesor saluda a sus alumnos y alumnas, se dirige a todos(as) ellos(as) pero a ninguno(a) en particular: “Buenos días niños”, con lo que éstos(as) contestan de manera mecánica: “¡Buenos días profesor!”. En algunas ocasiones incluso olvida el nombre de sus alumnos y alumnas: “A ver ponte de pie... este... ya me olvidé cómo te llamas”, lo que demuestra poco interés de su parte en conocer de manera personal a cada uno(a) de ellos(as) y estrechar lazos de confianza. Por otro lado, si bien trata de ser amable, en ocasiones hiera la susceptibilidad de sus alumnos y alumnas poniéndolas(as) en ridículo frente a toda la clase y permitiendo que las(as) demás niños y niñas les falten el respeto:

P: “A ver su compañera ustedes escuchan que lee?”

A: “¡No!”

P: “¿Por qué?”

A: “¡No sabe leer!”

P: “¿Por qué no sabe leer?... ¿Falta mucho? Por eso no deben faltar a la escuela. A ver un aplauso a su compañera que ya no va a faltar. Ahora ella no sabe leer, ya está grande ya”

A: “Si profe que la pasen a primero”

A: “Si profe ella tiene su marido”

Al ver que no logra obtener respuesta de sus alumnos y alumnas, el profesor ejerce la coerción para llamar su atención y forzarlas(as) a participar: “A ver escuchen pues (aplaude)... aprendan, después no saben ¿no?”... “Ya a ver en qué consiste la responsabilidad, a ver... así con tus propias palabras no mas dime (nadie contesta)... Los que terminan de responder van a salir al recreo y los que no terminan se quedan hasta que acaben”. En algunas ocasiones se observó al profesor perder la paciencia al dar golpes en la mesa cuando sus alumnos y alumnas no responden sus preguntas y dirigirse a ellos(as) de la siguiente forma: “A ver algunos están jugando, no atienden, van a contestar, ¡Nadies habla ya! A ver Manolo ponte de pie ¿Para qué sirven los

alimentos reparadores? Recién hemos hablado, mi garganta me duele y no me atienden. Ya a ver Alex, ya los demás se callan, a ver dime un alimento energético que hay en la comunidad.”

Por otro lado, el profesor muestra deficiencias en cuanto al manejo de niveles, dominio de la clase y metodología de enseñanza. Así, por ejemplo, en una clase de personal social sobre los alimentos, el profesor escribe en la pizarra el concepto para que sus alumnos y alumnas lo copien y se lo memoricen, ya que no da mayores explicaciones:

“Clases de alimentos..Alimentos energéticos: son aquellos alimentos que nos proporcionan energía.” Si bien no clarifica el significado de energía, solicita a sus alumnos y alumnas ejemplos de este tipo de alimentos, por lo que tiene que aducir a qué tipo de alimentos se refiere, sin explicar por qué razón estos alimentos son energéticos: “A ver, cada uno me va a dar 5 ejemplos, a ver de los que contienen harina, frutas”. Ello le impide captar la atención de sus alumnos y alumnas y motivar su participación: “¿Cómo están cumpliendo la responsabilidad, como alumnos que son ustedes? A ver... (Nadie habla)... A ver Vilma, estamos hablando de la responsabilidad es un valor muy importante ahora como alumnos y mas adelante como miembros de la comunidad”.

Si bien trata de enseñar haciendo bromas y haciendo preguntas, no logra evitar que su clase resulte monótona y aburrida por su contenido y por la metodología que utiliza. Por esta razón tiene que recurrir constantemente al uso de dinámicas vitalizadoras para mantener despiertos a los niños y niñas.

Asimismo, subestima a sus alumnos y alumnas haciéndoles preguntas bastante obvias y adelantándoles las respuestas, lo cual resulta tedioso para ellos(as), al mismo tiempo que es contraproducente para el desarrollo de su sentido crítico:

P: “A ver por ejemplo un alumno que no hace la tarea está cumpliendo ese valor o no?”

N: “¡No profesor!”

P: ¿No está cumpliendo el valor no? Entonces en que consiste la responsabilidad como alumnos de ustedes, haber

Nadie habla.

P: “En ser...”

N: “Responsables”

P: “Pero ¿cómo se manifiesta esa actitud como niños a ver? Llegando...”

N: “Temprano

P: “A la escuela ¿no? ¿Qué más?”

N: “Cumpliendo las tareas”

P: “Entonces es un niño responsable ¿no?. ¿Y cómo sería en un adulto?. En un tiempo que terminen secundaria, tengan esposo, su esposa ¿cómo van a cumplir ese valor a ver? la responsabilidad ¿Qué es lo que tiene que hacer a ver un padre? Comprarle

comida, ropa a sus hijos. Entonces está cumpliendo un padre responsable. En cambio un papá que no trabaja, se va todas las mañanas tomando trago? Llega a su casa borracho, a pegar a la señora. ¿Es responsable o no?

Nadie contesta

Es evidente que el docente emplea una metodología tradicional y repetitiva, por la cual proporciona toda la información a los niños y niñas, sin dejar que sean ellos(as) los que construyan y afiancen sus aprendizajes; por el contrario, busca que éstos aprendan de manera memorística los conceptos y hasta los ejemplos que él mismo les presenta acerca del tema:

P: “Ustedes tienen que ser responsables. Ya a ver Daysi, a ver voy a preguntar si han comprendido, a ver. ¿En que consiste la responsabilidad como alumnos?...”

D: “En llegar temprano”

P: “En llegar temprano a la escuela ¿Y que más a ver?...”

D: “Cumplir con las tareas”

P: “Cumplir con las tareas ¿no?”

P: “Entonces, ser responsable consiste en... (vuelve a preguntar lo mismo a otros niños) ¿Cómo se puede cumplir ese valor como alumnos?... ¿Y como personas, como adultos, cómo se puede ser responsable, a ver?”

Una técnica favorable para afianzar la lectura en sus alumnos y alumnas, es la llamada “Lectura por placer” en este trabajo los y las estudiantes escogen una lectura o cuento que más les gustan entre los libros que se encuentran en el aula. Cada niño(as) lee en silencio la lectura escogida y luego es llamado(a) para leerla al frente de sus compañeros(as) de clase. Un aspecto destacable es que los libros se encuentran en la misma aula, accesibles para que puedan ser leídos cuando deseen. Sin embargo, cuando un niño sale al frente a leer su lectura, los demás niños y niñas no le prestan atención porque están concentrados en su propia lectura y el profesor no los(as) motiva para que presten atención como muestra de respeto e interés por la persona que se está dirigiendo a ellos(as); por el contrario, muchas veces él mismo también se distrae en otras actividades o alienta a sus demás alumnos y alumnas a que sigan practicando en silencio sus propias lecturas mientras que su compañero está leyendo en voz alta.

Cabe señalar que para dinamizar su clase, en ocasiones recurre a la experiencia directa de juegos y dinámicas relacionados con el tema. Así por ejemplo, en una clase de matemáticas sus alumnos y alumnas formaron equipos que competían entre sí para formar los números de 4 ó 5 dígitos que el profesor indicaba. Cada niño(a) tenía un número del 1 al 9 y el grupo que se ordenaba primero formando el número señalado era el ganador. Sin embargo durante este ejercicio los niños y niñas no recibieron orientación para trabajar en equipo, por el contrario, se observó que unos(as) daban órdenes a otros(as) e incluso les arranchaban los números para tratar de ganarle al otro equipo.

2.3.3 En relación al espíritu emprendedor

El docente desarrolla la capacidad de liderazgo en sus alumnos y alumnas al encargarles la responsabilidad de corregir las respuestas de sus compañeros(as) a través del intercambio de cuadernos. Sin embargo, presenta el protagonismo en clase como un castigo más que como una oportunidad para desarrollarse: “Ya el que no me contesta se va para acá a hacer su dinámica”.

Por otro lado, en su clase intenta fomentar el trabajo en equipo a través del desarrollo de trabajos grupales en los cuales enseña a sus alumnos y alumnas a organizarse: “Ahora vamos a formar los grupos de trabajo... cada uno coge un papelito, todos los que sacan el número 1 forman un grupo. Antes de empezar cada grupo elige su coordinador, el secretario y el que va a exponer. Pónganse de acuerdo, a ver y cada grupo pone su nombre. Todos van a contestar las preguntas en el papelote y salen a exponer... Todos opinan, recién cuando han sacado las conclusiones de todos copian en el papelote”. Sin embargo, el profesor no reconoce la dinámica participativa y democrática del trabajo grupal pues considera el rol del coordinador como un agente controlador y supervisor del trabajo, rol que él mismo desempeña con su clase: “A ver el coordinador tiene que ver que todos trabajen. Yo voy a estar mirando aquí que todos trabajen”

Finalmente, el profesor intenta afianzar en los niños y niñas los roles tradicionales en el que prima el pensamiento machista, el mismo que puede influir en las aspiraciones de las niñas: “A ver Juanita, ya como madre de familia cómo cumplirías ese valor de la responsabilidad?. A ver te casas, tu esposo se va a trabajar, viene a las 12 y no has cocinado ¿eres responsable o no?. La mamá tiene que ser responsable. ¿Qué tiene que hacer la mamá para ser responsable a ver? Cocinarle al esposo y a sus hijos. ¿Qué más? Lavar la ropa... entonces esa mamá es responsable ¿no? Y si no lava, no cocina, no es responsable ¿no?”

III. Comunidad de San Miguel de Mariaquiari

3.1 Primer y segundo grados

3.1.1 En relación a la identidad local y cultural

La clase de primer y segundo grados tiene 21 alumnos que están entre los 6 y 8 años y se encuentra a cargo de la profesora Jenny. La profesora no sabe hablar bien el idioma nativo, por lo que enseña en castellano. Tampoco se observó que la docente aborde en clase temas relacionados con la vida y problemática de sus alumnos y alumnas.

3.1.2 En relación a la creatividad

La ambientación del salón muestra dibujos de los niños y niñas, es decir, la docente les da la oportunidad de compartir con el resto sus trabajos creativos.

Al tomar lista, lo hace empezando por el apellido, con lo cual fortalece la brecha entre ella y sus alumnos y alumnas y no les permite sentirse en confianza. Del mismo modo, si bien se dirige a cada niño(a) llamándolo(a) por su nombre, no lo hace con respeto, pues con frecuencia les levanta la voz y les habla de manera autoritaria y arisca, con lo cual los niños y niñas pueden sentirse amenazados(as) y disminuidos(as):

“¡Samuel al frente! ¡Ronaldo al frente! ¡Bernabé igual! A ver rapidito pues, rapidito, al frente... ¡Fuerte, habla fuerte! ¡¿O tienes tapada tu boca?!... Ah no es mi problema, para qué no traes tu libro... ¡Aviles, cuándo me vasa terminar! Es para hoy día no para mañana; tu lapiz, a ver tu lapiz... Samuel ¿ya? Jersey rápido, ¡Aviles!... Bonitos estos números ¡ah!... ¡Gladys siéntate!... A ver ¿quién ha terminado? ¿Has terminado ya? ¡A ver apúrate! El que termina puede salir, el que no termina no sale... ¡Así me lo van a hacer! ¡A ver ¿quién sigue hablando?!... ¿Qué pasa con tu cuaderno? ¡Seguro llevas a tu casa y lo botas no!”

Del mismo modo, muchas veces toma una actitud fiscalizadora con sus alumnos y alumnas y demuestra muy poca tolerancia y flexibilidad: “¡Aviles saca la mano de la boca!... Más chiquitita la letra, muy grande... A ver ¿has terminado? A ver enseñame tu cuaderno... mira esa línea está volando, dónde está esa línea, esto más abajo pegadito a la línea, no volando... No me hagas así... más abajo, esto tiene que estar ahí... No mucho pintas, poquito no mas... Más grande dibújalo en el medio... ¡Dibuja con lápiz, niño! ¡Con lapicero te va a salir todo falla!. Bertiluz ¿qué estás haciendo? ¿Has terminado? Qué bonito, malogrando el cuaderno ¿no? ”. Así también cuando hacen el periódico mural, la profesora encarga el trabajo a tres o cuatro niños y niñas, a los(as) cuales les indica cómo y dónde pegar cada cosa, sin darles la oportunidad de tomar la iniciativa ni la libertad para que ellos(as) mismos decidan cómo hacerlo. Incluso llega a compararlas(as) entre sí: “Trata de hacerlo derecho, que se mantenga así como el de él”. Además transmite esta actitud fiscalizadora a sus alumnos y alumnas pues, al parecer, éstos(as) se han acostumbrado a acusarse unos(as) a otros(as). Ello se observó en una clase en la que los niños y niñas empezaron a acusar a un compañero de jugar con un alumno de otro año. La profesora le llamó la atención a este alumno: ¡¿Quién ah?! ¡Lincó! ¡¿Por qué has jugado con Linder?, Linder no pertenece a este salón. De este modo, en lugar de crear un clima de confianza, restringe a sus alumnos y alumnas, hiere su susceptibilidad y fomenta la desconfianza y discordia entre ellos(as). En otra ocasión, una niña acusaba a otra de haberse llevado su plato, lo que la profesora le dijo: “Si has visto que se lo ha llevado ¿por qué no le has dicho ¡eso es mío!? ¿Por qué no le has dicho, a ver?”.

También se observó que la profesora no refuerza los logros de sus alumnos y alumnas sino que se muestra indiferente o refuerza sus errores poniéndolos(as) en evidencia

frente a sus compañeros(as). En una clase, luego de escuchar a un niño leer correctamente, le dijo: “Ya ¿conforme? Calladito entonces ahora deja que hable el resto”. Así también, al encontrar un error en el ejercicio de un alumno, le dijo en voz alta: “¡Acá también has fallado, acá dice número!”. Con respecto a sus propios errores, en una ocasión la profesora reconoció un error que cometió con una oración, con lo cual se mostró tolerante consigo misma: “A ver niños, me olvidé de la oración”. Sin embargo, en una oportunidad que se retrasó no pidió disculpas a sus alumnos y alumnas, ni les explicó el motivo de su tardanza sino que empezó la clase como si hubiera llegado a la hora.

Con respecto a su metodología, se encontró que la docente lleva su clase a manera de preguntas que dirige sobre todos sus alumnos y alumnas o cada uno(a) de ellos(as) y utilizando ejemplos prácticos que facilitan su aprendizaje. Esta manera de enseñar le toma más tiempo pero asegura una mayor comprensión por parte de los niños y niñas y permite el desarrollo del sentido crítico:

“¿Cómo se dice a este conjunto? ¿Las niñas?... los niños y niñas, van a ser los niños y niñas, ya no van a ser las niñas. Niños porque es masculino... los se dice cuando tenemos el grupo más de uno, tenemos dos ya se dice los niños y niñas... ¿si tenemos a unito cómo vamos a decir? (agarró a uno de los niños y niñas) Solamente tengo aquí... ¿cómo le voy a decir?... muy bien, el niño, pero ¿si tengo dos?... los niños y niñas... ¿si tengo tres?... los niños y niñas... Wilmer ¿A qué número va a pertenecer? ¿Plural o singular?... plural... ¿A qué género pertenece, femenino o masculino?... A ver Alfonso ¿A qué género pertenece? A ver Ronaldo ¿A qué género pertenece?... A ver Huber... ¿Cuántas peras me faltan?... entonces ¿Cuántas peras voy a dibujar? A ver cuenten...”. Asimismo, cuando un alumno se equivoca en una respuesta, les pregunta a todos(as) los estudiantes de la clase para ver si cayeron en cuenta del error y darles la oportunidad de mencionar la respuesta correcta.

3.1.3 En relación al espíritu emprendedor

La profesora fomenta el protagonismo de sus alumnos y alumnas al hacerles preguntas directamente a cada uno(a) de ellos(as).

De otro lado, la docente fomenta el desarrollo de la capacidad organizativa y el trabajo en equipo es el hecho que los niños y niñas están sentados(as) por grupos para interactuar entre ellos(as). Sin embargo, esta distribución no es aprovechada por la docente pues no se observó que se desarrollen trabajos grupales en clase. Incluso, algunos(as) de sus alumnos y alumnas levantan su cuaderno para que su compañero(a) de su costado no pueda ver lo que está escribiendo o dibujando, lo que muestra un clima de desconfianza en el aula.

Con relación al estímulo por asumir retos, si bien la docente se muestra exigente e insistente para que sus alumnos respondan sus preguntas y se esfuercen al desarrollar sus tareas, ejerce tanta presión sobre ellos termina intimidándolos(as) y origina en

ellos(as) sentimientos de impotencia y frustración: “¿Me he pasado o está bien ahí? A ver Huber ¿está bien o me he pasado? ¿Cuántas peras tenía que dibujar? ¿Y cuántas he dibujado? Huber ¿cuánto he dibujado? ¿Cuánto he dibujado? a ver cuenta.” Huber empieza a llorar. “A ver Huber, sin llorar ¡vas a participar!... ¿Cuántas peras tengo que dibujar. A ver Ronaldo ayúdalo. ¿Cuántas peras tengo que dibujar?... cuatro ¿Cuántas voy a dibujar Huber? Cuatro ¿no? A ver ¿Cuántas he dibujado? Cuenta... cinco ¿no? ¿Me he pasado o no? ¿Hay mucho o está bien?”

De otra parte, la profesora se muestra dispuesta a escuchar y poner en práctica las ideas de sus alumnos y alumnas. De esta forma, en una clase de educación física los niños y niñas propusieron diferentes alternativas para la clase y la profesora analizaba cada una de ellas. Finalmente plantearon hacer carreras, a lo que la profesora dijo: “Ya de dos en dos”. Sin embargo siempre mostraba cierta rigidez: “A ver ¿cómo se empieza una carrera? ¿Paraditos? A ver agachaditos...”

Finalmente, no se observó que la docente presente los objetivos de la clase a sus alumnos y alumnas.

3.2 Tercer y cuarto grados

3.2.1 *En relación a la identidad local y cultural*

El aula de 3° y 4° consta de 17 alumnos entre los 8 y 12 años de edad que se encuentran a cargo del profesor Eleuterio. Es hispano, por lo cual imparte su clase en castellano.

Un aspecto favorable de su clase es que relaciona los temas con la realidad y problemática de la comunidad: “¿Los recursos naturales que produce nuestra comunidad nos sirve para alimentarnos? A ver ¿Qué alimentos tomamos diario?... ¿Como huevo todos los días? ¿Comes verdura? ¿Comes plátano? ¿Comes caldo de gallina?... Acá en la comunidad cuando te chancas el brazo te hechas una hierbita que sana el golpe ¿cómo se llama esa hierbita? ¿Será matapalo o será matico? ¿A ver cuál de ellos?... ¿Qué pasa durante un temblor si me quedo en el aula y si me salgo del aula? A ver levanten la mano los niños y niñas que me están diciendo si me quedo en el aula... a ver los que digan si me salgo del aula... A ver ¿por qué te quedarías en el aula? Cuando el temblor es... despacio... pero ¿qué pasaría si empieza a moverse más rápido?... ¿Pero cómo saldrías? ¿Caminando o corriendo? ¿En forma silenciosa o gritando?... ¿Qué pasaría si hay un temblor y yo salgo todo corriendo? Me rompo mi nariz, mi brazo... todo me rompo ¿entonces qué debo hacer? Salir hacia fuera despacio y se mantienen agarrados de la mano todos hasta que pase el temblor. ¿Cómo podemos prevenir? ¿Qué pasa si construyo mi casa cerca al río?... debo hacer muros de contención”

Del mismo modo, en una oportunidad, durante las actividades permanentes dos niños contaron noticias que escucharon por la radio con relación a su comunidad y los alrededores. Entonces el profesor replicó: “Niños hay pandillaje en las ciudades ¿no? Jóvenes que se están metiendo a la droga y al licor y están matando a los vecinos. Cuando vamos a la ciudad hay que tener bastante cuidado también ¿ya?... Muy bien, otra noticia preventiva... está aumentando zancudos, zancudos les puede traer una epidemia, hay que tener cuidado también... no tener botellas descartables atrás de su casa, o donde hay humedad hay que taparlo, ahí viene el zancudo pone el huevito y empieza a aumentar. El baño también hay que taparlo ¿ya?”

3.2.2 *En relación a la creatividad*

La ambientación presenta poemas escritos por los(as) mismos alumnos y alumnas, además de canciones religiosas y de la primavera.

Por lo general se dirige a sus alumnos y alumnas con mucho respeto pero guardando cierta distancia con ellos(as). Así, los(as) llama por su nombre anteponiendo la palabra niño o niña: “¿Cómo están hoy día niños? Malo ¿Por qué malo?... ¿Qué dice usted niña Mariluz... ¿Cuánto es 5 X 3 niña Celina?”. Un aspecto destacable es que constantemente refuerza los logros y puntos positivos de sus alumnos: “¿A ver quiénes sacaron la respuesta 141? ¡Muy bien!. Un aplauso para los niños y niñas”.

Se observó que el docente muchas veces no responde a las inquietudes o recomendaciones de sus alumnos y alumnas, con lo cual hierde su susceptibilidad y no les permite absolver sus dudas. Asimismo, muestra un comportamiento ambivalente pues a veces es tolerante y flexible con ellos(as) y utiliza su sentido del humor. Así por ejemplo, en la clase de educación física, crea un ambiente flexible de juego en el cual él participa como uno de ellos(as). Otras veces pone en evidencia su falta de tolerancia a través de expresiones coercitivas y fomenta una educación de tipo militar basada en la disciplina: “A ver niño que está mal sentado, siéntate bonito... A ver niña por favor te vas afuera si sigues ahí haciéndome desorden. Deja de escribir... a ver niña cierra tu cuaderno”. Esta actitud se hace más evidente durante la formación: “Muy bien... firmes, descanso, ¡atención!... ¡ya deja de hablar niños! A ver esos grandazos ¡atención! ¿¡No entienden no?! Párate bien niño Jorge... A ver usted da la voz... ahora sí a esa voz van a cantar ¿ya?... Todos los lunes tenemos el deber fundamental de izar nuestro símbolo patrio... ¡Saludo! ¡Levanta la cabeza niño! ¡No te agaches!”. Del mismo modo, se muestra poco tolerante frente a los errores y las limitaciones de sus alumnos y alumnas y más allá de motivarlos(as) a superarlos, se los recalca: “Muchos niños aquí han comprendido mal, todavía falta entender a pesar que se les ha explicado más de tres veces”.

Tanto su manera de expresarse como el volumen y la entonación de su voz despiertan la atención de sus alumnos y alumnas, así como su curiosidad frente al tema expuesto: “¿Y cómo es el terremoto?... La tierra empieza a moverse con mayor rapidez, rápido,

entonces ahí las casas se caen. Acá en nuestro campo, no se caen... ¿por qué no se caerán? Porque la capa debajo de la tierra es rocosa. ¿Saben donde la casa rápido se cae? En la costa... ¿Por qué nos alimentamos? ¿Para qué nos alimentamos? ¿Cómo debemos alimentarnos? ¿Qué clase de alimentos debemos comer para que nos mantengamos sanos, fuertes.”

Sin embargo, su metodología dista mucho de ser constructivista; por el contrario, es bastante tradicional pues les da demasiadas indicaciones a sus alumnos y alumnas sin permitirles aprender en interacción con sus pares construyendo su propio aprendizaje. Por ejemplo, en una clase de lógico matemático les dejó ejercicios para que sus trabajen individualmente: “Ya copien seguidito todo y al final ya ponen desarrollo...”; después de darles un tiempo para que trabajen los ejercicios, los resolvió él mismo con “la ayuda” de toda la clase; finalmente pidió aplausos para los que habían llegado a la respuesta. En otra oportunidad, el profesor escribió un cuento en la pizarra “El herrero y su vecino” para que los y las estudiantes lo copien en sus cuadernos. Luego de que tuvieron el texto copiado, el profesor les pidió que lo lean para que lo comprendan mejor. Y después les dijo: “Présteme atención ¿De qué trata el texto que han copiado en sus cuadernos? ¿Qué es lo que está pasando aquí? Entonces vamos a leer primero para entender. Dice lo siguiente... El herrero y su vecino” Entonces empezó a leerlo en voz alta muy lentamente. Lo va leyendo por partes. Primero lee, después repite eso mismo con sus propias palabras y luego les hace preguntas a sus alumnos y alumnas para ver si han comprendido. Debido a que su metodología no permite a los niños y niñas asumir un papel protagónico en el descubrimiento de su propio aprendizaje, éstos(as) se cansan rápidamente y se distraen con facilidad, por lo que el profesor tiene que recurrir continuamente a vitalizadores (canciones y juegos) para dinamizar y amenizar su clase: “A ver niños pónganse de pie un ratito, levanten los brazos, bajen los brazos, levanten el brazo derecho, crucen los dedos...”

A pesar de que realiza su clase a manera de preguntas, formula preguntas muy sencillas, a la vez que presenta opciones de respuestas a estas preguntas y muchas veces él mismo las responde, lo que limita el desarrollo del sentido crítico en sus alumnos y alumnas: “¿Crees que los alimentos nos dan energía? ¿Crees que los alimentos nos mantienen sanos? ¿Crees que la cicatriz que tengo puede desaparecer con naranja? ¿Crees que la naranja contiene vitamina C?... ¿Por qué el herrero confió en su vecino? ¿Por qué tenía que bañarse en el río o porque tenía que hacer un viaje?... muy bien porque tenía que realizar un viaje... ¿Cómo encontró su taller cuando volvió el herrero? ¿Lleno de ratas, lleno de herramientas o vacío?... muy bien, vacío. ¿Qué explicación le dio su vecino? ¿Por qué creen que el vecino le robó al herrero? ¿Porque era mal educado? ¿Porque le gustaba robar? ¿Porque tenía malas costumbres?”. Los niños y niñas responden “¡si!” a todas estas preguntas.

Del mismo modo, el profesor no deja mucho espacio a sus alumnos y alumnas para el uso de su imaginación. Ello se pone en evidencia, por ejemplo, en la preparación del periódico mural, que más allá de ser un espacio de libre expresión para la clase,

resulta un trabajo tedioso organizado y dirigido por el profesor, quien luego de distribuir el trabajo entre sus alumnos y alumnas, les entrega el libro de donde deben copiar los dibujos y extraer las reseñas que colocarán en el mural: Tú vamos a dibujar a las 3 caravelas y una reseña histórica de Cristóbal Colón... Voy a entregar ahorita libros para que puedan trabajar... Tú me vasa hacer una poesía acerca de Miguel Grau...” El profesor va diciendo a los niños y niñas qué dibujar y cómo hacer sus trabajos con mucho detalle, sin dejarles pensar a ellos(as) por sí mismos(as). Incluso les indica en qué parte del libro está lo que deben copiar. Ello deja a relucir cierta subestimación por parte del profesor de las capacidades de sus alumnos y alumnas: “A ver usted niño que vas a hacer? ¿Nada? Ya... a ver, una poesía acerca de Miguel Grau (le da el libro)... Yo quiero que ustedes me dibujen niños jugando fútbol y niñas jugando vóley, a ver ¿quién puede dibujar niños jugando el fútbol?... muy bien, ustedes dibujan del fútbol, ustedes dibujan del vóley... ¿Quién quiere dibujar los desastres naturales a ver? Muy bien, Magali, voy a entregar ahorita el libro pa’ que puedas trabajar ¿ya?”.

Un aspecto que se puede rescatar de la metodología del profesor es que estimula en sus alumnos y alumnas el interés por la investigación y la experiencia asignándoles trabajos de investigación en su comunidad: “A ver niños, van a investigar también ustedes en su casa ¿Papá para qué tomamos el jugo de naranja? ¿Para qué comemos, verdura, huevo, caldo de gallina... Van a preguntar a los de la comunidad cómo reaccionarían si hay un temblor. Realizamos un recorrido por el barrio y apliquen una pequeña encuesta a 10 personas, cinco vecinos y 5 vecinas. Van a copiar las preguntas que les voy a copiar ahorita para que ustedes hagan preguntas a esas personas. Con esas preguntas ustedes van a salir hacia nuestra comunidad a preguntar a las personas.” Sin embargo, en esa oportunidad sus alumnos y alumnas no pudieron hacer bien su trabajo pues el profesor no les proporcionó suficientes indicaciones para realizar su investigación, ni les explicó las preguntas que tendrían que hacer. Entonces el profesor les dijo: “Esta vez han tenido errores, en la siguiente entrevista ya vamos a preguntar a las personas bien ¿no? Claro la primera vez siempre tenemos dificultad para preguntar, la próxima vez ya no tendremos dificultad”. Si bien se muestra tolerante con los errores de sus alumnos y alumnas y los impulsa a superar sus dificultades, al no darles suficientes indicaciones para realizar su trabajo puede provocar sentimientos de frustración en ellos(as).

3.2.3 En relación al espíritu emprendedor

El profesor procura conseguir la participación de sus alumnos y alumnas durante la clase y en las actividades permanentes realizadas durante la formación obligándolas(as) a participar a través de bromas y aplausos: “En esta oportunidad van a participar solamente dos alumnos de cada grado. A ver vamos a empezar... a ver fuerte aplauso para ustedes mismos”. Como nadie se ofrecía a participar le dice al primero de una fila: “A ver niño, un número del uno al cinco (el niño escoge el número cuatro)... Cuatro menos tres...uno, pase adelante pues, fuerte aplausos...Usted también niño pase adelante, está con ganas de participar, fuerte el aplauso... Fuerte

aplauso para nuestro amigo Tommy... Salen todos los hombres de 5° y 6° a cantar una canción a su madre... Uno de los niños y niñas no ha participado, pase adelante niño ¡Haga su actividad!". Esta actitud no permite a los niños y niñas tomar la iniciativa ni escoger libremente lo que desean hacer. Por esta razón, cuando se les pide que salgan al frente, todos los niños y niñas cantan las mismas canciones: "palomita blanca", "silbatito" y "clavelito blanco". Además, al no conseguir la participación de un(a) alumno(a), a veces lo avergüenza frente a sus compañeros(as), con lo que hiera su susceptibilidad: "Ya Roni, estamos esperando ya tu pregunta... Ya déjenlo niños, no quiere participar, no le gusta participar al niño Roni." De esta forma, en lugar de motivarlo(a) a superar sus dificultades, está reforzando sus temores.

En cuanto al desarrollo de la capacidad de liderazgo se encontró que el único momento en que sus alumnos y alumnas asumen cierto protagonismo es durante la formación. En clase el docente se dirige a todos ellos(as) y no a cada uno(a) de ellos(as) y no les da la oportunidad para dirigir momentos de la clase. Con respecto al trabajo en equipo, fueron escasos los trabajos grupales que encargó el docente durante el periodo de observación. Uno de los casos fue para la preparación del periódico mural y otro caso fue cuando envió a sus alumnos y alumnas a encuestar a las familias sobre la alimentación.

3.3 Quinto y sexto grados

3.3.1 En relación a la identidad local y cultural

El aula de 5° y 6° tiene 18 alumnos que se encuentran entre los 12 y 14 años y están a cargo del profesor hispanohablante Abel. El Profesor imparte su clase en castellano e impide a sus alumnos y alumnas expresarse en su idioma nativo por considerarlo atrasado. Esto se corroboró al entrevistar al uno de sus alumnos, el mismo que reveló que éste les dice continuamente que dejen de hablar entre ellos(as) en su idioma nativo, porque eso ya es pasado y porque él no les puede comprender. Igualmente menosprecia las tradiciones asháninkas; así, los(as) avergüenza cuando quieren usar la "cusma" (traje típico) durante los desfiles y las actividades inter-escolares, argumentando que se les ve atrasados(as) y van a ser la burla de la gente. Un aspecto resaltante de su clase es que todos los niños y niñas van uniformados, lo cual muestra rigidez y poca adaptación a la cultura de la zona.

3.3.2 En relación a la creatividad

La ambientación del salón no muestra estímulo de la creatividad y libre expresión: Normas de convivencia, guía para una dieta sana, los huesos del esqueleto humano, higiene de los dientes y nuestra fuente de energía. Sin embargo, el profesor crea un clima de confianza en su clase pues tiene un trato amable, se bromea con sus alumnos y alumnas y les transmite confianza al momento de las evaluaciones, ya que

no los(as) separa ni los(as) vigila mientras hacen su prueba. También, se muestra tolerante con ellos(as); así, cuando sus intervenciones no son acertadas, les sigue haciendo preguntas para que caigan en cuenta de su error y puedan replantear sus respuestas.

Como parte de su metodología el profesor explica, copia en la pizarra y les deja una tarea con preguntas a sus alumnos y alumnas. En algunas ocasiones se observó al profesor encargarles que transcriban textos del libro para luego él reforzar los aprendizajes. Si bien le falta modular la entonación de su voz para darle más vida a sus palabras, despierta la curiosidad de sus alumnos y alumnas llevando su clase a manera de preguntas. Como consecuencia, ellos(as) participan activamente expresándose libremente, sin ningún temor, a la vez que reflexionan sobre los temas tratados en clase:

P: “A ver muchachos, ¿quién tiene la idea de los que es un recibo? ¿Para qué sirve? A ver acá hay un ejemplo... ¿qué podemos decir entonces? ¿para qué creen que sirve?”

N: Para enviar de un lugar a otro

P: Ya, nosotros vamos a sacar su concepto ¿ya?

Entonces les da otro ejemplo y les vuelve a preguntar: ¿el recibo es para enviar de un lugar a otro?... El recibo es para escribir” Entonces da un ejemplo con los(as) mismos(as) alumnos y alumnas logrando captar su atención, en el cual asume que uno de ellos(as) presta dinero a otro y luego dice:

P: “Cuando no hay un documento cómo se puede comprobar? Mientras no hay un documento ustedes no pueden hacer valer el dinero que han prestado. ¿Entonces para qué sirve un recibo?...”

N: “Para reclamar cuando prestas un dinero”

P: “El recibo es un documento que sirve para reclamar?... Para dejar constancia de algo que se ha recibido. Ahora ustedes van a hacer un ejemplo acá. Ejemplo Tomy presta dinero a Amadis la suma de S/. 150.00 nuevos soles que será devuelto el 28 de octubre del presente año. A ver muchachos ahora ustedes van a hacer el recibo.”

El profesor les va dando pistas en forma de preguntas: “A ver muchachos una pregunta ¿quién elabora el recibo? Tomy, muy bien, a Tomy le interesa más porque le presta.” Luego revisa sus ejercicios y les da una crítica general acerca de los errores encontrados: Le han hecho bien pero les ha faltado mayor precisión. Algunos han puesto sólo recibí de mi amigo... deben poner el nombre y apellido completo. Yo no he dicho que me hagan una carta sino un recibo.”

Sin embargo, en ocasiones el profesor no presta atención a sus alumnos. En una oportunidad se observó que los niños y niñas salían al frente uno a uno a leer mientras el profesor estaba concentrado leyendo unos documentos. Los(as) demás niños y

niñas tampoco prestaban atención a sus compañeros(as). Del mismo modo se observó que el docente no brinda suficientes estímulos a los logros de sus alumnos y alumnas: “Aja, a ver Roger ya terminó, muy bien muchacho, muy bien, ya terminó una, otro también ya terminó.”

Por otro lado, se observó que en ocasiones deja trabajos que desarrollan el sentido crítico de sus alumnos y alumnas relacionando el tema con la vida en su entorno. Así, en una clase después de leerles un cuento “una gotita egoísta” al final les dejó la siguiente tarea: “Escribe un caso familiar donde has visto la práctica del egoísmo y la solución que darías”. Sin embargo, algunos de sus trabajos no dejan mucha libertad para estimular la imaginación y la iniciativa. Así por ejemplo, durante la preparación del periódico mural, le pidió a toda la clase que copien del libro el dibujo de Miguel Grau y un acróstico con su nombre que él mismo escribió en la pizarra. Incluso se observó que algunos(as) llegaron a calcar el dibujo del libro. Finalmente el profesor armó el mural con la ayuda de una alumna. Resultaron trabajos similares sin ningún tipo de valor agregado por parte de los niños y niñas, salvo contados casos en los que algunos(as) de ellos(as), por propia iniciativa, se las ingeniaron para añadir otros dibujos relacionados con el tema haciendo uso de su creatividad.

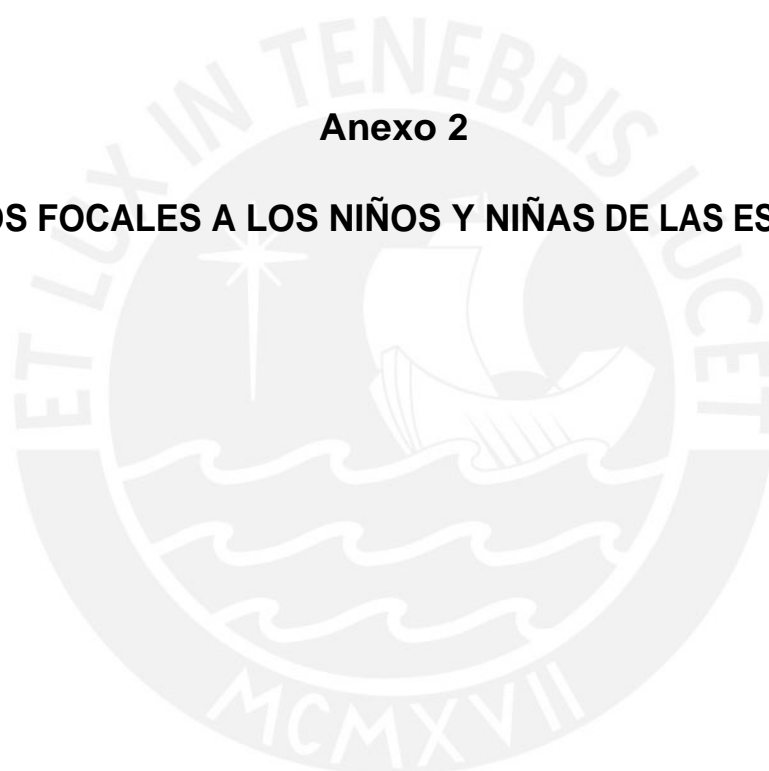
3.3.3 En relación al espíritu emprendedor

Un aspecto destacable es que el profesor delega en sus alumnos y alumnas responsabilidades así como el dirigir determinados momentos de la clase; sin embargo, los y las estudiantes a quienes se les delega estas responsabilidades suelen ser siempre las(as) mismos(as), sin dar paso a que otros(as) asuman ese reto. Además, como parte de su metodología promueve el protagonismo de sus alumnos y alumnas al pedir voluntarios(as) para que salgan al frente a resolver ejercicios o exponer un tema. De esta forma desarrolla la capacidad de liderazgo, a la vez que estimula su iniciativa por asumir riesgos. También se observó que enseña a sus alumnos y alumnas a fijarse objetivos para alcanzarse en clase al decirles al inicio lo que trabajarán en el día.

Por último, el profesor permite a sus alumnos y alumnas que se agrupen libremente para participar en competencias a través de representantes que resuelven ejercicios en la pizarra. A un lado de la pizarra, el profesor va anotando el puntaje de cada grupo. A lo largo de la competencia participan todos(as) los y las estudiantes de la clase. Durante estos ejercicios el profesor motiva e invita a sus alumnos y alumnas a superar retos y dificultades: “Ya muchachos ustedes son dueños de la pizarra, a ver voluntarios de cada grupo”. Cuando un(a) alumno(a) se equivoca, el profesor se muestra tolerante y le da la oportunidad para rectificar: “No vale soplar, tiene que haber errores, tiene opción a corregir, muchachos o a completar.” Cuando termina cada alumno(a), el profesor corrige con la ayuda de toda la clase.

Anexo 2

GRUPOS FOCALES A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS



Guía de grupo focal

I. Fortalecimiento de la identidad y el compromiso con el desarrollo local

1. ¿Qué cosas buenas tiene su comunidad? ¿Qué es lo que más les gusta de ella? ¿Qué fiestas celebran aquí? ¿Qué lugares bonitos tiene?
2. ¿Qué se produce en esta zona? ¿Qué animales crían animales en su chacra? ¿Qué animales pescan o cazan?
3. ¿Cómo es la gente de aquí? ¿En que se distingue? ¿Qué saben hacer?
4. ¿Qué problemas tienen ustedes en su familia, con sus vecinos? ¿Qué problemas tiene la gente aquí?
5. ¿Quién creen que debe solucionar esos problemas? ¿Qué pueden hacer ustedes para ayudar a solucionar los problemas de su comunidad y ayudar a mejorarla?
6. ¿Eso lo discuten en sus clases? ¿En qué momentos? ¿Cómo se dan esas clases?
7. ¿Tienen clases fuera del aula? ¿A dónde han ido? ¿Qué hicieron en esas visitas?
8. ¿Ustedes hablan el castellano? ¿En qué momentos?
9. ¿Su maestro o maestra hace las clases en asháninka o en castellano? Cuando habla el asháninka o el castellano ¿Le entienden bien lo que dice?
10. ¿Qué piensan de lo que aprenden en la escuela? ¿Para qué les sirve? ¿Cuándo lo utilizan? ¿Lo utilizan cuando trabajan, cuando están con su familia? ¿Cómo así?
11. ¿Qué quieren ser cuándo sean grandes? ¿Creen que lo que están aprendiendo en la escuela les va a servir para su futuro? ¿Cómo así?
12. ¿Qué piensan de los materiales de la escuela? ¿Qué les gusta de ellos? ¿Qué no les gusta de ellos?
13. ¿Les gusta estudiar con ellos? ¿Los leen cuando van a su casa? ¿Los usan para hacer sus tareas? ¿Entienden lo que dicen?

II. Desarrollo del espíritu emprendedor

1. ¿Se eligen alumnos responsables o encargados en clase? ¿Cuáles son sus responsabilidades? ¿Los califican por eso?
2. ¿Se realizan competencias entre equipos de alumnos y entre escuelas? ¿Qué tipo de competencias? ¿Cuántas veces al año? ¿Cómo son esas competencias?
3. ¿Ustedes proponen ideas en la escuela? ¿Qué les dice el maestro cuando proponen una idea? ¿Sus ideas se llevan a la práctica?
4. ¿En la escuela hablan de sus planes de futuro? ¿Cuándo han hablado de eso?
5. ¿Qué quieren ser cuando sean grandes? ¿Cuáles son sus sueños más importantes que quieren lograr? ¿En qué les gustaría trabajar? ¿Quieren estudiar algo después de la escuela? ¿Qué les gustaría estudiar?
6. ¿Ustedes piensan quedarse a vivir aquí o vivir en otro lugar? ¿Dónde les gustaría vivir? ¿Por qué?

Resultado de los grupos focales

Cabe resaltar que, por cuestiones de tiempo, no se pudo realizar el grupo focal a todos los grados de las escuelas estudiadas.

I Comunidad de Gloriabamba

1.1 Primer y segundo grados

1.1.1 En relación a la identidad local y cultural

Los niños y niñas demostraron estar bastante familiarizados(as) con la flora y fauna de su medio ambiente. Asimismo valoran mucho el paisaje que les rodea: la fruta, las flores, las plantas y los árboles. Se encuentran bastante identificados(as) con las actividades que realiza la gente de su comunidad pues participan de ellas: trabajar en la chacra, cocinar, “mazetear”, cazar, construir casas, hacer mazato, hacer canastas, tejer, barrer, sacar la basura, traer agua, etc. Otro aspecto que reconocen de la gente de su comunidad es su alegría e interés en participar en reuniones sociales y festividades: “La gente de acá es alegre, le gusta bailar, reír, cantar... bailan Santiago, Cortamonte, Juanelo, Alaska...”. Según dicen, las principales celebraciones de su comunidad son el Día de la Bandera, Día de la Madre, Día del Padre, Día del Maestro, Santiago¹, Cortamente, Aniversario de Gloriabamba, y Día de la Primavera.

Por otro lado, mencionaron que los principales problemas de su comunidad son las peleas entre padres y entre vecinos y el que sus papás se emborrachen a menudo. Según manifestaron, cuando les preguntan a sus padres las cosas que no entienden de sus libros muy pocas veces reciben su ayuda. Ante estos problemas ellos(as) piensan que no pueden hacer nada y que es el teniente gobernador quien debe resolverlos. Asimismo mencionaron que esos temas no se tocan en clase.

Al preguntarles acerca del idioma que utilizan con más frecuencia, afirmaron que tanto con su familia como en la escuela hablan principalmente el asháninka y consideran que la profesora habla bien el asháninka.

En lo relacionado a sus clases, cuentan los niños y niñas que por lo general éstas se desarrollan dentro del aula; sin embargo, en algunas oportunidades salen al campo para trabajar en la chacra escolar (siembra de maíz y sandía), bañarse en el río, juntar y pintar piedras, hacer ollitas de barro o realizar trabajos con algodón.

¹ Es curioso que en esta comunidad se celebre Santiago que es una fiesta de los andes y no la fiesta de San Juan que es propia de la Selva.

1.1.2 En relación al espíritu emprendedor

Los niños y niñas manifestaron que hacen competencias de carreras, fútbol, nado, vóley y matagente entre ellos(as), pero no con otras escuelas. De otro lado, que si bien la profesora elige alumnos y alumnas responsables de determinadas funciones (disciplina, botiquín y aseo), no los(as) incentiva a aportar ideas para llevar a la práctica durante las clases.

Con respecto a la finalidad de sus aprendizajes, mencionaron que ellos(as) estudian para aprender, leer, escribir y escuchar y entre las cosas que aprenden en la escuela que utilizan cuando están con su familia están el machetear, sembrar maíz y sandía, trabajar y ayudar a sus padres.

En cuanto a sus aspiraciones, los niños y niñas manifestaron que cuando sean grandes quieren vivir en la comunidad trabajando en la chacra, cocinando y vendiendo su producto, aunque algunos(as) de ellos(as) dijeron que deseaban vivir en la ciudad para ser profesionales, tales como doctores, profesores, madereros, choferes, policías o morocos (soldados). Cabe resaltar que, a pesar de prefieren quedarse a vivir en la comunidad, les gusta el hecho que sus libros tengan dibujos sobre la vida en la ciudad.

1.2 Tercer y cuarto grados

1.2.1 En relación a la identidad local y cultural

Los niños y niñas de tercer y cuarto grado mostraron un amplio conocimiento de los recursos de su comunidad pues empezaron a mencionar las diferentes plantas y animales con los que cuentan. Al referirse a las personas de sus comunidad las describieron como “ociosas, bailadoras, dormilonas, chismosas, molestonas, peliadoras, calladas, pescadores, cazadores, productores y cocineros”. Entre lo que saben hacer, mencionaron flechas y arcos, escopetas, coronas, canastas, esteras, saratos, cusmas, remos, cañas para pescar, canoas, balsas, abanicos, casas, sandalias, escobas, sillas, mesas, camas, bancas, cocinas, gallineros, carpintería, maracas, animales, limpiar, machetear, etc. Del mismo modo, manifestaron que todos(as) producen su chacra y les gusta trabajar en ella.

Con respecto a las fiestas y celebraciones, mencionaron el aniversario de la comunidad, que es el 19 de junio, también Santiago, el Día de la Primavera, el Día de la bandera, la Navidad, el Año Nuevo, el Día del Padre, el Día de la Madre, el Día del Maestro, el Día de la Juventud y el Día de los muertos.

Según los niños y niñas, los lugares bonitos que se pueden visitar en la comunidad son Pítoa (paisaje), el puente, el río, el monte, la chacra, la escuela, la posta y la casa comunal. Lo que a ellos(as) más les gusta de su comunidad es la fruta, el ganado, los

peces y las aves. Además mencionaron que les gusta trabajar en la chacra, hacer las cosas, pasear por el estadio, les gusta las plantas, la casa comunal, la posta médica, el motor, el jardín y el centro educativo.

Entre los problemas familiares aludieron peleas entre sus padres cuando se emborrachan y el hecho de recibir palizas de sus padres a menudo. Ante ello propusieron que podían llevar al día siguiente al teniente gobernador a su casa para que castigue a sus padres. Dos de los niños mencionaron que los problemas familiares se podían solucionar a través del diálogo hablándoles a sus papás cuando están solos. Pero la mayoría estuvo en desacuerdo pues dijeron que no podían hablar a su papá "porque somos chiquitos" "nos empujan". Algunos(as) niños y niñas dijeron que sí podían ayudar a solucionar los problemas de su comunidad, hablando, no peleando no matando, no mintiendo y no siendo chismosos. Entre los problemas de la comunidad mencionaron peleas entre vecinos por gallinas. Asimismo dijeron que en la comunidad hay "gente ociosa, chismosa, rateros y egoístas". Además conocían otros problemas que se suscitaban fuera de su comunidad relacionados con su grupo étnico, como el paro de los asháninkas en el mes de agosto como consecuencia de la matanza de gente en el Atalaya. Sin embargo, refirieron que no abordan esta problemática en clase y no saben cómo solucionarla porque el que tiene que solucionar esos problemas es el teniente gobernador. Además mencionaron que no pueden hablar al respecto cuando aún son niños(as) porque sólo los grandes pueden hacerlo. Además manifestaron que para ayudar a mejorar su comunidad pueden "estudiar para no pelear".

Estos(as) niños y niñas hablan más o menos el castellano y lo hablan principalmente en la escuela. Con su familia y entre ellos(as) se comunican principalmente en asháninka pero con el profesor utilizan los dos idiomas pues éste imparte sus clases en ambas lenguas, aunque más en castellano. Además consideran que el profesor habla mejor el castellano que el asháninka pues él es de Timarini, donde no hablan igual que ellos(as), cambian algunas palabras; por ello a veces no le comprenden bien y le tienen que enseñar.

Con respecto a sus clases, manifiestan que en varias oportunidades las tienen fuera del aula en las cuales se bañan en el río, van a coger flores por la carretera, adoman el jardín, visitan la chacra, visitan a las familias y visitan otras escuelas una vez al año para competir: "En la chacra macheteamos, trabajamos nuestro plátano, sembramos nuestra fruta, sembramos yuca maíz, sacamos camote, podemos... En las familias ayudamos a preparar el mazato en grupos de tres o cuatro, cocinar yuca, lavar ropa, los platos, las ollas... dos veces a la semana en el curso de personal socia... En otras escuelas hablamos, hacemos concursos de pintura, deportes y respetamos..."

En cuanto a los materiales didácticos, mencionaron que libros están en castellano y por eso no los entienden del todo. Con respecto a los dibujos y al contenido de los libros la mayoría prefería que sean de la ciudad y sólo unos cuantos preferían más

dibujos de las comunidades. Dijeron que no utilizan mucho los libros y que los leen por su propia cuenta pues el profesor les manda a leer sólo de vez en cuando, una vez a la semana. Leen en casa cuentos, poesías, adivinanzas, trabalenguas, para aprender a leer. También mencionaron que por lo general sus padres no los ayudan con sus tareas escolares cuando lo necesitan.

Al final del grupo focal, los niños y niñas cantaron algunas canciones y recitaron algunas poesías y adivinanzas, la mayor parte de ellas aprendidas en la escuela y relacionadas con su cultura, algunas en castellano y otras en asháninka, dedicadas a su madre, a la escuela y alusivos a la selva.

1.2.2 En relación al espíritu emprendedor

En cuanto a las responsabilidades que delega el profesor, manifestaron que anualmente se eligen alumnos responsables del botiquín, aseo, deporte, periódico mural, biblioteca y disciplina. Al parecer el profesor les explica cuáles son sus responsabilidades. El responsable de deporte dijo que su responsabilidad es la de sacar equipos y jugar; el encargado de disciplina dijo que su labor consiste en: “cuando están jugando avisarle al profesor y si están jugando mucho me ha dicho mi profe, le pegas con palo en su manita”; y el responsable del periódico mural dijo que se encargaba de pegar las noticias que escuchan en la radio y recortes que da el profesor, preguntar a sus padres o inventar canciones y poesías. Cabe resaltar que todas estas responsabilidades son calificadas por el profesor.

Por otro lado, mencionaron que una vez al año participan en competencias mixtas de fútbol, vóley, matagente, natación, carreras, salto alto y salto largo entre 3º y 4º grados. Del mismo modo, participan en concursos inter escolares de fútbol, vóley y natación una vez al año. Sin embargo, este año no se habían realizado estas competencias.

Cabe resaltar que los niños y niñas mencionaron que no proponen ideas a los profesores; sólo les proponen canciones, bailes, poesías y chistes.

Con respecto a la utilidad de los aprendizajes, ellos(as) consideran que lo que les enseñan en la escuela les sirve tanto ahora como para cuando estén grandes para “saber más”, “hablar mejor el asháninka”, “escribir, leer y hablar con los amigos”, “responder a sus padres”, “trabajar en la chacra”, “trabajar en grupo”, “ser buenos alumnos”, “hacer cuentos”, “ser respetuosos(as)”, “hablar cosas buenas cuando seamos grandes”, “para cuando vendamos el plátano, para que las personas no los engañen”, “para ser algo” y “para después estudiar una profesión”. También dijeron que lo que aprenden en la escuela lo utilizan con su familia hablando con ellos y dialogando en grupo.

Al preguntarles sobre sus aspiraciones, mencionaron que de grandes quieren ser mecánicos, enfermeros(as), policías, profesores(as), doctores(as), choferes, carpinteros, bomberos y productores(as) en la comunidad. Los(as) que prefieren quedarse en la chacra refirieron que desean vender su plátano, comer yuca, ayudar a su mamá y a su papá. Otros(as) dijeron que querían estudiar la secundaria en Puerto Ocopa, Lima, Aldea y estudios superiores en Lima, Satipo, Mazamari, Huancayo y que querían ir a vivir a otro lado como Satipo y Lima por ser ciudad. Según manifestaron, una vez hablaron de de lo que querían hacer cuando sean grandes el año pasado.

II. Comunidad de Sapani

2.1 Tercero, cuarto, quinto y sexto grados

2.1.1 En relación a la identidad local y cultural

Cabe resaltar que los niños y niñas de esta comunidad se mostraron avergonzados al momento de contestar las preguntas, casi no se atrevían a hablar. Por ello es bastante limitada la información que pudieron proporcionar en el grupo focal.

Según mencionaron, ellos hablan más el castellano que el asháninka con su familia. Por ello hablan mejor el castellano que el asháninka. En clase el profesor les habla sólo en castellano.

2.1.2 En relación al espíritu emprendedor

Con respecto a su percepción sobre los aprendizajes, piensan que lo que aprenden en la escuela no les sirve para su vida en la comunidad y con su familia. Cabe resaltar que los niños y niñas después de hacer sus tareas van a trabajar a la chacra.

Finalmente, cuando terminen la escuela los niños y niñas piensan seguir estudiando en el colegio y de ahí estudiar una carrera para superarse. A algunos les gustaría trabajar en la ciudad y otros en la comunidad, como profesores. La mayoría de ellos(as) aún no ha pensado que le gustaría hacer cuando sea grande.

III. Comunidad de San Miguel Centro Marankiari

3.1 Tercer y cuarto grados

3.1.1 En relación a la identidad local y cultural

Los niños y niñas de tercer y cuarto grado de esta comunidad también se mostraron tímidos y cortos de palabra durante el grupo focal y por ello proporcionaron

información limitada. Estos(as) mostraron tener un mediano conocimiento acerca de los recursos de su comunidad. Entre los problemas presentes en ella identificaron: el mal estado de la carretera, la falta de una posta, la radio malograda, las peleas entre vecinos por pérdidas de animales o el agua, y el maltrato recibido de sus padres, el mismo que justifican con sentimientos de culpabilidad: “porque hacemos mal las cosas”. Consideran que el responsable de solucionar estos problemas es el juez y que ellos(as) pueden ayudar haciendo un documento y entregárselo a esta autoridad. Asimismo, manifestaron que la carretera se puede arreglar con máquina y la radio se puede llevar al mecánico; en cuanto a la posta, el gobierno debe apoyar a la comunidad para tener una.

Con respecto a las clases, los alumnos y alumnas indicaron que en algunas oportunidades salen de la clase para hacer visitas a las familias. En una oportunidad fueron a visitar una chacra para ver las plantas, sus frutos, cómo trabajan los papás y las mamás y la limpieza del contorno de la escuela. Luego regresaron al aula y el profesor les hizo preguntas sobre lo observado.

3.1.2 En relación al espíritu emprendedor

Los niños y niñas mencionaron que cuando sean mayores preferirían vivir en una ciudad grande, aunque algunos(as) de ello(as) señalaron que les gustaría quedarse en la comunidad para apoyarla, trabajar en la chacra, ayudar a hacer la carretera, hacer faenas, participar en asambleas y, en el caso de algunas niñas, “tener esposo e hijos”. Asimismo dijeron que les gustaría dominar por completo el asháninka para hablarlo con sus amigos, familiares y enseñarles a los turistas que vengan a la zona. Otros(as) indicaron que les gustaría vivir en poblados cercanos a la comunidad.

3.2 Quinto y sexto grados

3.2.1 En relación a la identidad local y cultural

Los niños y niñas de quinto y sexto grado demostraron conocer bastante bien los recursos de su comunidad. Del mismo modo, mencionaron que lo que los identifica como comunidad es el idioma, la cusma, la nariz, andar descalzos y el que no sepan hablar bien el castellano. Además cuentan que las personas de su comunidad saben hacer flechas, saratos, cusmas, cazan, trabajan en la chacra, crían animales y construyen casas. También hablaron sobre las celebraciones. La principal fiesta es la de San Juan, en la cual cantan, presentan danzas nativas, bailan, toman mazato y comen platos típicos: juanes, shipao de pescado, asado de zamaño, sopa de paloma, etc. Además celebran el aniversario de la comunidad desfilando con uniforme. Cabe resaltar que antes desfilaban con cusma hasta que el profesor les dijo que ya no la usen ni hablen el “idioma de los antiguos” porque capaz lo están insultando”.

Entre las cosas que más les gustan de su comunidad mencionaron los jardines, los árboles, las plantas, las frutas, las flores, los pajaritos, el río, el ambiente sano y puro, la escuela, las casas “que están cerquita y son bonitas”, las casas turísticas, la Iglesia (Adventista), el comedor, la casa comunal, el club de madres, la radio de comunicación, los charcos de agua, las personas de aquí, la vestimenta típica y la organización de su comunidad. Un niño mencionó que no le gusta nada de su comunidad mientras otro dijo que le gusta limpiar su comunidad para sentirse orgulloso frente a los visitantes.

Cabe destacar estos(as) niños y niñas afirmaron sentirse orgullosos(as) de ser asháninkas y que lo podían demostrar hablando su idioma al dialogar con sus hermanos asháninkas, vistiendo sus trajes típicos, conservando sus costumbres, rescatando sus valores, siendo líderes asháninkas y defendiendo y ayudando a los más pobres. Sin embargo, al mismo tiempo dijeron que prefieren hablar más castellano que asháninka y que, si bien durante el juego utilizan más el asháninka, en la escuela sólo hablan en castellano porque el profesor es hispano; además les impide hablar el asháninka y les dice que deben olvidar sus costumbres. Asimismo, algunos de ellos mencionaron que no se sienten orgullosos porque no les gusta el idioma asháninka y les gustaría vivir en otro lado. Además dijeron que en la escuela no hablan sobre los asháninkas, sólo de la flora y fauna de la comunidad.

En cuanto a su problemática, mencionaron que dentro del hogar muchas veces hay peleas, discusiones, falta de respeto y rebeldía. Entre los problemas que se suscitan fuera de casa aludieron a los chismes, la envidia, los robos, la compra de terrenos, la falta de agua potable y de una posta y el hecho de no contar con profesores bilingües. La mayoría considera que sólo a “las personas importantes” como la policía, el jefe de la comunidad, el agente municipal y los profesores les compete solucionar estos problemas conversando con las personas involucradas y aconsejándoles. Una niña y un niño plantearon que de grandes les gustaría ser jefa(e) de la comunidad o agente para ayudar a solucionar estos problemas. Otros(as) niños y niñas piensan que también a los padres de familia y a la comunidad en general les compete resolver estos problemas y que ellos(as) pueden trabajar para mejorar su comunidad. Dos niñas alegaron que los problemas se solucionan conversando, pensando y llegando a acuerdos; además dijeron que tanto ellas como sus padres deben resolverlos. Finalmente, otro niño mencionó que podrían cambiar a las autoridades para que hagan más obras y desarrollen la comunidad.

Con respecto a las clases, cuentan los niños y niñas que mayormente éstas se dan dentro del aula, salvo algunos juegos y algunas clases de comprensión de lectura. Además realizan algunos paseos y visitan a otras comunidades para participar en concursos de ciencia y tecnología.

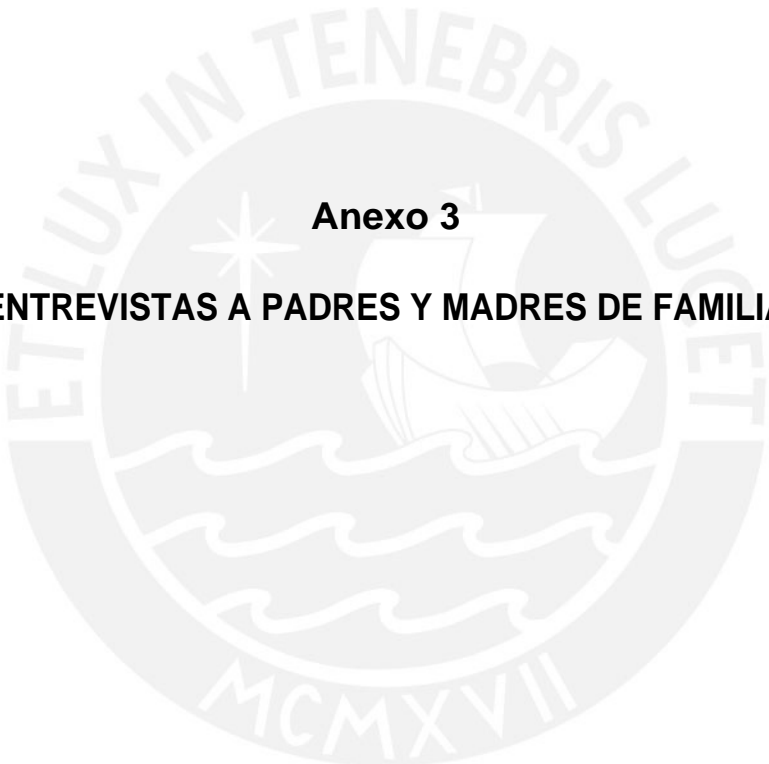
3.2.2 En relación al espíritu emprendedor

Los niños y las niñas manifestaron que participan en competencias de fútbol (varones y mixto), vóley (mujeres y mixto) y carreras. Cuando se realizan competencias mixtas se enfrentan varones contra mujeres. Además realizan competencias intersecciones, así como campeonatos y concursos inter escolares con equipos formados con alumnos de todos los años, tales como fútbol de varones y vóley de madres de familia. Cabe resaltar que manifestaron que las niñas no participan en este tipo de competencias.

En cuanto a la asignación de responsabilidades, eligen brigadieres responsables de orden y aseo. Los niños y niñas encargados conocían bien sus responsabilidades. Así, por ejemplo, la responsable de orden manifestó que se encarga de hacer firmar, ordenar a los niños y niñas que no hagan desorden, hacer rezar y dirigir las actividades permanentes; mientras que el responsable de aseo dijo que se encarga de revisar que estén limpios(as) en la formación, el oído, el cuello, el cuerpo y la ropa. Cuando sus compañeros(as) vienen sucios(as) los manda a lavarse en la pileta y le avisa al profesor para que los castigue.

Con relación a la finalidad de los aprendizajes, según los niños y niñas, lo que aprenden en la escuela les sirve para sacar las cuentas y entender lo que leen. Además dicen que en la casa aprenden más que en la escuela a leer y escribir en asháninka, cocinar y hacer los servicios.

Finalmente, al preguntarles sobre sus aspiraciones se encontró que las carreras que gozan de la preferencia de los niños y niñas son: enfermería, agricultura, educación, medicina, derecho y traducción (para los turistas). Algunos de los niños y niñas manifestaron que desean quedarse a trabajar en la comunidad o en comunidades y pequeños poblados aledaños. Entre las razones por las cuales desean vivir en la comunidad están la apariencia de la comunidad, el que no falta para comer, la unidad familiar, la identificación con sus orígenes y la oportunidad de enseñar lo que han aprendido. Sin embargo, a otros(as) les gustaría vivir en las grandes ciudades o los grandes poblados porque “es más bonito”. Cabe resaltar que, según revelan estos(as) niños y niñas, en la escuela no hablan acerca de su futuro.



Anexo 3
ENTREVISTAS A PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Guía de la entrevista a profundidad

1. ¿Conoce al maestro o la maestra de la escuela?
2. ¿Pertenece a esta comunidad?
3. ¿Ha conversado con él/ella?
4. De lo que ha podido hablar con él/ella ¿Cree que habla bien el idioma asháninka?
5. ¿Está de acuerdo que sus hijos e hijas reciban una educación bilingüe o preferiría que les enseñen sólo en castellano?
6. ¿Qué piensa de la escuela de la comunidad?
7. ¿Está conforme con lo que se les enseña a sus hijos e hijas?
8. ¿Cree que la educación que reciben sus hijos e hijas se adapta a su cultura y les sirven para la vida en su comunidad?
9. ¿Cree que esos aprendizajes les ayudan a manejarse en las actividades y labores que realizan hoy en la familia o que realizarán en un futuro en su comunidad?
¿Cómo así?
10. ¿Qué desearía usted para el futuro de sus hijos e hijas?
11. ¿Qué cree usted que deberían aprender sus hijos e hijas en la escuela?
12. ¿Participa usted en elaborar el programa curricular junto con los profesores y profesoras de la escuela?

Resultado de las entrevistas

I. Comunidad de Gloriabamba

En la comunidad de Gloriabamba se entrevistaron a 14 padres y madres de familia, de los(as) cuales 8 tenían a sus hijos o hijas en la escuela. Los padres y madres de familia entrevistados(as) proporcionaron diversas opiniones en relación a la escuela; mientras que algunos(as) de ellos(as) consideran que las enseñanzas son adecuadas, otros creen que hay problemas de infraestructura y de inasistencia de profesores. Un aspecto importante es que algunos(as) de los padres y madres entrevistados(as) que tienen hijos o hijas en 1° y 2° se sienten insatisfechos(as) por el grado de avance de sus hijos e hijas y consideran que éstos(as) necesitan nivelación. Otra problemática manifestada por los padres y madres es la falta de libros en asháninka del mismo dialecto de la comunidad. Cabe resaltar que mientras algunos(as) piensan que estos aprendizajes sólo les servirán para el futuro y no tanto para su vida en la comunidad, otros sí creen que también les sirve para la vida en familia y en comunidad: “La profesora los lleva a trabajar a la chacra... les sirve para que después aprendan también cómo se puede sembrar y cosechar y en qué tiempo se puede cosechar, saber cuál es la planta, la que debe cultivar y lo que debe cortar”. Entre los aprendizajes más valorados por los padres y madres se encuentran la lectura y escritura en castellano y las matemáticas, seguidos de los aprendizajes relacionados a la disciplina, obediencia y cumplimiento de las obligaciones. Cabe resaltar que sólo uno de los padres entrevistados señaló la necesidad de que los niños y niñas aprendan en la escuela a identificar las riquezas de la comunidad.

Con respecto al idioma, resaltó el hecho que los padres y madres prefieren que a sus hijos e hijas se les enseñe sólo o prioritariamente en castellano, alegando razones como: “el propio idioma nunca se olvida”, “para que aprendan mejor”, “para que se puedan comunicar”, “para que puedan vender nuestros productos sin que les engañen los compradores” y “para que siquiera nuestros hijos se superen”. Si bien, algunos(as) de ellos(as) están de acuerdo en la enseñanza del asháninka en los primeros años, esto es sólo como un medio para explicar el castellano: “En 1° y 2° puede enseñarse en bilingüe usando libros en idioma con la traducción en castellano. Como algunos niños no entienden castellano tienen que enseñarles en el idioma. En 3° y 4° ya deben aprender a leer correctamente en castellano, bilingüe también tienen que aprender pero más importante es el castellano”.

Cabe resaltar que los padres y madres que tienen a sus hijos e hijas en la escuela refirieron que tanto profesora de 1° y 2° como el profesor de 3° y 4° grados dominan el idioma asháninka y se dejan entender bien por sus alumnos, aunque algunos(as) de ellos(as) manifestaron que el profesor de 3° y 4° entiende poco el idioma o tiene otra manera de hablar.

En cuanto al involucramiento de los padres y madres en la elaboración del programa curricular, éstos(as) mencionaron que éstos(as) sólo son convocados a reuniones de en las que el profesor les incentiva a que manden a sus hijos e hijas a la escuela. Según manifiestan, la APAFA sólo se ha preocupado por exigir una mayor enseñanza en castellano por parte del profesor de 3° y 4°; así como por llamar la atención a los profesores y profesoras que se ausentan de la escuela.

Finalmente, en relación a lo que desean para el futuro de sus hijos e hijas, los padres y madres prefieren que vivan en la comunidad, ya sea que estudien una profesión o no, según lo que sus hijos e hijas deseen pues “en la comunidad hay más ambiente, no gastan mucho, hay más de comer”. Entre ellos(as) también hay algunos(as) a los(as) que les gustaría que sus hijos e hijas dirijan la comunidad y otros(as) que piensan que deben ir a la ciudad a seguir estudios superiores para que luego regresen a mejorar su comunidad. Asimismo piensan que el varón puede ir a estudiar a la ciudad mientras que la mujer debe quedarse a ayudar a sus padres y madres. Algunos(as) padres y madres se inclinan porque sus hijos e hijas se vayan a vivir a una ciudad cercana a la comunidad o que sean profesionales, vivan en la ciudad y ya no regresen a la comunidad.

II. Comunidad de Sapani

En la comunidad de Sapani fueron entrevistados(as) 9 padres y madres de familia, 8 de los(as) cuales tenían a sus hijos o hijas en la escuela. Los padres y madres de familia entrevistados(as) consideran que la escuela debe mejorar en varios aspectos: reducir las tardanzas e inasistencias de los y las docentes², reforzar matemáticas y lectura, dejar tareas para la casa, solucionar problemas de infraestructura (contar con una dirección y un armario para los libros) y mejorar los alimentos escolares. En cuanto a la enseñanza, están conformes con lo que aprenden sus hijos e hijas en la escuela pues consideran que estos aprendizajes les sirven principalmente para su futuro, para que puedan estudiar después otra cosa, para que mañana más tarde los niños y niñas puedan aprender tanto como los profesores y profesoras y así puedan mejorar la comunidad y ser autoridad en el futuro: “Ahora no le sirve todavía para él, cuando ya tiene 18 años ahí si puede servirle para ser doctor, enfermera, líderes que pueden defender a los asháninkas en las leyes.” Un grupo de ellos(as) piensa que la escuela también les sirve a sus hijos e hijas para su vida en la comunidad porque les enseñan a sacar las cuentas y les inculcan valores y a ayudar a sus padres y madres en sus actividades diarias. Algunos(as) padres y madres se sienten insatisfechos(as) por las enseñanzas que reciben sus hijos e hijas en matemáticas y lectura.

² Al respecto mencionaron que los docentes siempre ponen excusas y faltan hasta 3 ó 4 días. Además, el profesor no duerme en la casa que le han asignado, ésta está por gusto.

Para los padres y madres de esta comunidad el aprendizaje más importante que requieren sus hijos e hijas es leer, escribir y enriquecer su vocabulario en castellano; a éste le siguen el asháninka y las matemáticas, para sacar el peso de sus productos y venderlos sin ser engañados; y, en último lugar, se encuentran los aprendizajes de ciencia y ambiente, para que conozcan sus paisajes y biodiversidad y educación artística, para que los niños y niñas no tengan miedos y aprendan a conversar, pintar y cantar.

En lo que se refiere al idioma, a diferencia de Gloriabamba, en esta comunidad los padres y madres piensan que sus hijos e hijas deben recibir una educación bilingüe: “lo que se quiere es resaltar bastante la lengua asháninka”, “para identificarse más”, “para defenderse como asháninkas y demuestren que son asháninkas” y “para que traduzcan y puedan trabajar como profesores bilingües.” las mismas razones que los(as) que defienden esta postura en Gloriabamba. Sin embargo, en esta comunidad el profesor de 3°,4°,5° y 6° es hispano y la profesora de 1° y 2° es yine.

Asimismo, al igual que en la comunidad de Gloriabamba, en Sapani los padres y madres no intervienen en la elaboración del programa curricular pues en las reuniones tan sólo les piden que apoyen a sus hijos e hijas para que aprendan lo que les falta y que participen en las fiestas, reuniones y actividades para que colaboren: “Nos ponemos de acuerdo para participar en las actividades como cultivo de chacra, sacar fondos, limpieza del centro educativo y arreglo de casas de los profesores”

Respecto al futuro de sus hijos e hijas, los padres y madres entrevistados(as) esperan que estos(as) sean profesionales en carreras como educación, agronomía, enfermería, medicina, derecho y regresen a mejorar su comunidad. Asimismo piensan que el futuro de sus hijos e hijas depende de lo que ellos(as) quieran y de su capacidad; ya sea que trabajen en la comunidad o en la ciudad.

III. Comunidad de San Miguel Centro Marañuiri

En esta comunidad se entrevistaron a 14 padres y madres de familia, 11 de ellos(as) con hijos o hijas en la escuela. En este caso los padres y madres de familia muestran una actitud más crítica frente a la enseñanza y a los y las docentes, tal vez porque han enfrentado serios problemas en los últimos años. En ese sentido, la escuela de esta comunidad ha sufrido una gran inestabilidad de los y las docentes, que ha producido que largos periodos de cese escolar por falta de profesores y, por lo tanto, atraso y repitencia de los niños y niñas. Al respecto los padres y madres señalan: “Estos últimos 4 años hemos tenido muchos problemas con los profesores porque mandaban reemplazos que no duraban todo el año. Incluso a veces había un solo profesor que enseñaba a todos. El año pasado había problemas con el profesor y como no venían los niños jugaban y peleaban... por eso los niños se han atrasado. El año pasado mi hija hubiese estado en 5°, no había enseñanza buena ni profesor estable, por eso mi

hijita está atrasada y yo ya no la mandaba a la escuela”. “A la esposa del director la botaron porque maltrataba a los niños cuando no iban a desfilan por enfermedad; una vez los castigó toda la tarde arrodillados desde el recreo hasta el final de la clase.”.

Según Teófilo Morales Samaniego, Presidente de la APAFA, la UGEL comete muchas irregularidades en esta zona: “Vienen una vez al año, sólo observan, supervisan al profesor y cuentan cuántos alumnos hay; no evalúan a los y las estudiantes.” Teófilo también reveló que la Dirección de la UGEL autorizó al profesor anterior a dejar su plaza de la comunidad y utilizar el presupuesto de la misma para asumir el cargo de coordinador bilingüe en Chanchamayo. La hija del profesor, sin dominar el asháninka, se quedó a cargo de primer y segundo grado con el presupuesto de una plaza de otro centro educativo. Esto debe a que goza de influencias que le han permitido conseguir la plaza de profesora bilingüe a pesar de no cumplir con los requisitos y las exigencias de la misma.

Con respecto a la situación actual de la escuela los padres y madres declararon estar inconformes. Entre los problemas identificados se encuentran la ausencia de profesores bilingües y la infraestructura inadecuada, principalmente por el hecho de que los salones están divididos por tripley, por lo que dejan pasar la bulla de un salón a otro, situación que desconcentra a los y las estudiantes. Así también los padres y madres están inconformes por las continuas inasistencias y tardanzas de los y las docentes, a pesar de que sólo viven a una hora de la comunidad: “Ahorita tenemos problemas con los profesores, los niños no aprenden nada. La profesora para enfermando y a veces falta.”.

Otro problema planteado es el bajo grado de aprendizaje y poco desenvolvimiento de los alumnos y alumnas: “Pésimo porque no hay estabilidad de profesores, antes el profesor se esmeraba para que aprendan, ahora no le importa, no hay mucho rigor, le hace copiar directamente de los libros. En matemática, lectura y escritura ha niños que no saben y están en 4°. Nosotros tenemos que hacerle leer bastante, igual la multiplicación, repasarles”. “Los niños deben mejorar su aprendizaje, ser más sociables, desenvolverse y proyectarse para el futuro abriéndose camino. Para que los niños se desenvuelvan tienen que tener confianza con sus profesores, más diálogo... Falta un adecuado trato a los alumnos; los profesores asustan a los niños, les hablan muy fuerte; los más pequeñitos deben tener diferente trato que los otros grados”.

A la pregunta de si los aprendizajes que reciben sus hijos e hijas les sirven para la vida en la comunidad, éstos(as) mencionaron que principalmente les sirven para su futuro porque no se relaciona con su cultura pero también para educarlos como personas, ayudar a sus padres y madres a vender sus productos (matemáticas) y dejar notas. Los aprendizajes que ellos(as) desearían para sus hijos e hijas son, principalmente, aquellos relacionados con su cultura: conocimientos de pesca, caza, estrellas, luna, técnicas agrícolas, plantas medicinales, medicina tradicional y artesanía; y valores como el respeto, ser un apoyo en el hogar, la responsabilidad y la higiene; a estos aprendizajes

le siguen las matemáticas y la lectura y escritura. Finalmente se encuentran aprendizajes de religión, agricultura (sembrar huertos), crianza de peces y animales, computación, desarrollo y organización de la comunidad, comunicación y expresión corporal.

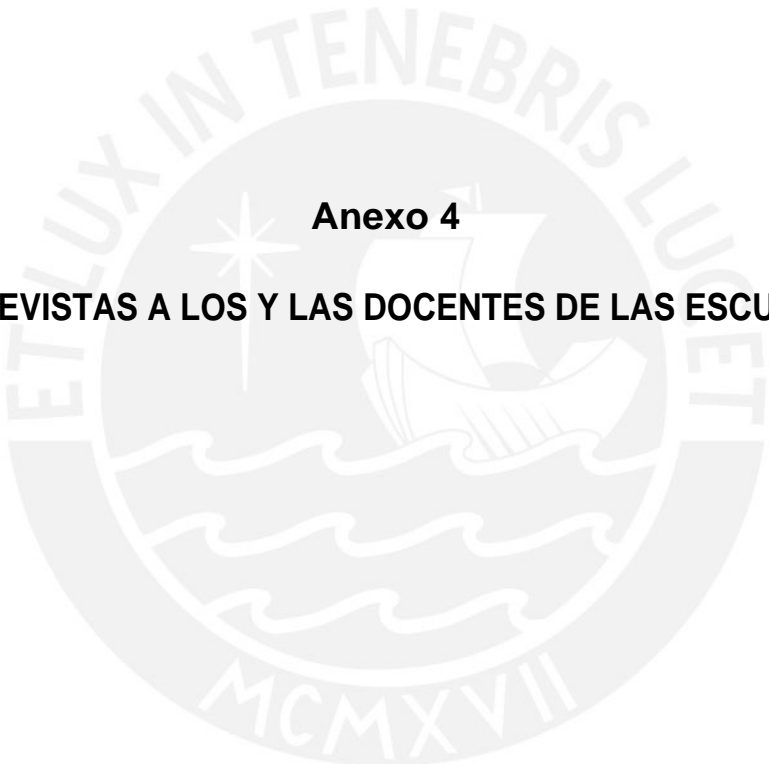
En relación al idioma, en esta comunidad los padres y madres de familia prefieren una educación bilingüe para sus hijos e hijas desde Pronoei hasta la universidad. Sus razones se basan en el orgullo de sentirse asháninkas: “Deberían ser todos los profesores bilingües porque es una comunidad netamente asháninka...No hay profesores bilingües, acá sólo hay colonos, no entienden cómo somos nosotros” “Debemos enseñar a valorar la cultura asháninka; cada danza tiene su significado; pocos son los que saben tocar instrumentos; en la escuela enseñan bailes de otros sitios”. También consideran que su lengua nativa les puede abrir posibilidades de desarrollo: proyectarse para el futuro, ser profesionales como docentes. Del mismo modo, los padres y madres se encuentran preocupados(as) por la pérdida de su cultura por influencia de la escuela y la cultura occidental: “Anteriormente nosotros manteníamos nuestras costumbres pero ya se está perdiendo porque muchas familias dicen que ya pasó de moda, ya están más civilizados y eso es de los abuelos”. “Los niños no hablan bilingüe; nosotros le hablamos en idioma pero ellos no hablan nada, sólo entienden. Pero les hablo más en castellano porque no sé mucho hablar en idioma; mis papás ya no hablaban mucho en idioma”. “Yo les enseñaba idioma a mis hijos en la casa pero el profesor ya no quiere utilizar eso. En aniversario obligaron a los alumnos que tengan su uniforme en lugar de cusma. El profesor de 5° y 6° dijo a los niños ya pasó de moda, nosotros estamos civilizados, hasta cuándo van a ponerse eso, se ve feo si ustedes están acá en la ciudad. Tiene que guardar en el pecho las costumbres de ustedes. El director también el año pasado cuando los niños hablaban en idioma les decía ¿Qué estás hablando? Seguro me estás insultando, háblame en castellano, feo se ve. Así los niños parece poco a poco ya no quieren hablar ni ponerse cusma. Si nosotros perdemos nuestra costumbre y habla, ya no va a existir el asháninka”. “De repente no conocemos nuestra realidad y nos estamos desviando hacia otras culturas; nosotros deberíamos ser autónomos”.

Por otro lado, en este caso, si bien los padres y madres no participan en la elaboración del programa curricular, en una ocasión el director presentó a los padres y madres el programa curricular de la escuela para recibir opiniones sobre su trabajo. Del mismo modo, el director los(as) invita cada trimestre para comprometerlos(as) con la educación de sus hijos e hijas y convocarlos(as) a participar en actividades, faenas, campeonatos, comidas, etc.: “Tenemos reuniones con los padres cinco veces al año, sólo cuando se tienen que hacer trabajos.”

La principal expectativa de los padres y madres para el futuro de sus hijos e hijas es que vivan en la comunidad, ya sea luego de ir a la ciudad a estudiar una profesión o trabajando como agricultores(as) al igual que ellos(as). Por un lado, ellos(as) esperan que regresen para que puedan ayudar a su comunidad dirigiéndola, administrándola

o trabajando en ella. Incluso algunos(as) aspiran a que sus hijos e hijas lleguen a ser profesionales para asháninkas, encargados(as) de incentivar a todas las comunidades, representarlas y defender sus derechos: “A nosotros nos falta más decisión y dedicación, aceptamos los cargos pero no los asumimos, nos falta prepararnos como líderes”. Otras de las razones por las que preferirían que sus hijos e hijas vivan en la comunidad son la tranquilidad, el apoyo y la reciprocidad que existe entre los pobladores: “En la ciudad, en cambio, todo es muy costoso y existe más violencia, indiferencia y egoísmo”. Por otro lado, subestiman las posibilidades de desarrollo de sus hijos e hijas: “Mejor sería trabajar como profesional en una comunidad para que enseñe o incentive pero un poco difícil, nunca va a llegar así” “En la comunidad para que vayan donde no hay escuelas, para que esté enseñando a los de acá pero si no hay oportunidad, tienen que ir a la ciudad”.

Por último, los padres y madres consideran que la escuela no se adapta a la cultura de su comunidad porque los profesores y profesoras son de la sierra, no conocen la cultura asháninka y promueven la suya. Para empezar no les enseñan en su idioma natal porque no son bilingües ni tienen interés en aprender el asháninka; tampoco les enseñan a avanzar en su cultura pues los temas no se adaptan a ella. Incluso los profesores hispanos prohíben a sus alumnos y alumnas a hablar en su idioma con el pretexto de que no pueden entenderles. Además les exigen que usen uniformes a pesar que hay niños y niñas que no los pueden comprar. Los textos en asháninka están guardados, no los usan y en casa sus padres y madres les hablan principalmente en castellano porque ellos(as) mismos han sido educados(as) de la misma manera cuando fueron a la escuela.



Anexo 4
ENTREVISTAS A LOS Y LAS DOCENTES DE LAS ESCUELAS

Guía de la entrevista a profundidad

Fortalecimiento de la identidad y el compromiso con el desarrollo local

1. ¿En que idioma imparte su clase?
2. ¿Dónde realizó sus estudios?
3. ¿A partir de qué programa curricular desarrolla sus clases?
4. ¿Cómo se elabora el calendario escolar? ¿Qué aspectos se consideran para su elaboración? ¿Este se programa considerando el calendario de faenas y eventos culturales? ¿Cómo así?
5. ¿Qué temas de problemática de la zona aborda en clase? ¿De qué manera?

Desarrollo del potencial creativo

1. ¿Cómo prepara usted sus clases? ¿Se basa en una sola fuente bibliográfica o utiliza varias fuentes? ¿A cuántas fuentes suele recurrir para preparar sus clases?
2. ¿Encarga asignaciones que estimulan la creatividad? ¿Qué tipo de asignaciones?
3. ¿Qué tipo de instrucciones da a sus alumnos y alumnas cuando les encarga una asignación? ¿Les indica con detalle cómo deben desarrollarla? ¿Qué tanta libertad tienen sus alumnos y alumnas para producir sus trabajos?

Desarrollo del espíritu emprendedor

1. ¿Se fijan objetivos para alcanzarse en las clases, actividades o proyectos diversos? ¿Qué tipo de objetivos? ¿Me podría dar algunos ejemplos?
2. ¿Se evalúa el cumplimiento de los objetivos fijados? ¿Quién evalúa? ¿Cómo se evalúa?
3. ¿Cómo evalúa a los(as) estudiantes? ¿Qué criterios de evaluación considera?
4. ¿Qué tipo de reconocimientos se otorgan a los alumnos? ¿Qué méritos se reconocen?

Resultados de las entrevistas

I. Comunidad de Gloriabamba

1.1 Primer y segundo grados

1.1.1 En relación a la identidad local y cultural

María es una profesora bilingüe asháninka. Estudió cinco años en el Formabiap y actualmente trabaja con la propuesta curricular y metodológica de este programa. Enseña en castellano y asháninka pero principalmente utiliza el castellano. Cabe resaltar que, según revela María, los libros de L1 (lengua materna) pertenecen a un dialecto diferente al de la comunidad, el ashéninka, por lo que son rechazados por los padres y madres de familia;

De otro lado, el calendario de la escuela se basa en el calendario cívico escolar, la calendarización del año escolar y el plan anual de trabajo. Este último, a su vez se trabaja a partir de la estructura curricular básica, el proyecto curricular del centro educativo, el programa diversificado para cada aula y el programa curricular diversificado de educación Inter-bilingüe (PCDEIB). Menciona María que la metodología es parte de cada profesor pues, si bien en el proyecto curricular diversificado hay distintas corrientes metodológicas, los y las docentes generalmente no las leen y se basan en sus propias ideas.

En cuanto a los proyectos desarrollados, año pasado se realizó siembra y mantenimiento de frijoles, pesca con barbasco, recolección de semillas y recolección de chicharras. Otros eventos que son considerados proyectos son las celebraciones del Día del Padre, de la Madre y de la primavera.

1.1.2 En relación a la creatividad

María prepara sus clases a partir de una o dos fuentes bibliográficas pero desarrollando un solo concepto. A su vez, manifiesta que la escuela no cuenta ni siquiera con todos los libros básicos de cada área de aprendizaje. Así por ejemplo, no se dispone de los libros de ciencia y ambiente para 1° y 2°; y, para el área de comunicación integral sólo se dispone de los libros del MINEDU y Escuela Nueva.

1.1.3 En relación al espíritu emprendedor

Con respecto a la capacidad de alcanzar objetivos, la profesora reveló que no comunica a sus alumnos y alumnas los objetivos de la clase. Sólo les menciona los temas de la clase y evalúa el cumplimiento de sus objetivos a través de preguntas relacionadas con los temas tratados y mediante el paso oral, el paso escrito, los

trabajos y la libre participación del alumno; es decir, los y las estudiantes asumen una participación pasiva en esta evaluación. Sin embargo, la profesora señaló que sí comparte con ellos(as) los objetivos de los proyectos desarrollados fuera del aula, ya que de éstos se debe obtener un producto concreto. En este caso, los alumnos asumen un papel más activo en el proceso de evaluación pues califican su participación: “¿Qué hemos hecho hoy día? ¿Qué hemos ido a hacer? ¿Hemos participado todos?”.

Los criterios que utiliza para evaluar a sus alumnos y alumnas son: participación, atención en clase, aciertos (respuestas correctas), amabilidad con sus compañeros, valoración de sus compañeros, honradez, actitud democrática, responsabilidad, orden y limpieza. Anualmente premia a sus alumnos y alumnas con diplomas de aprovechamiento y conducta.

1.2 Tercer y cuarto grados

1.2.1 En relación a la identidad local y cultural

Luis es profesor bilingüe. Estudió cinco años en el Formabiap y trabaja con la propuesta curricular y metodológica de este programa. Enseña en castellano y asháninka las diferentes materias del grado en forma rotativa. Cabe señalar que si bien el profesor se preocupa por enseñar la lengua asháninka, no la domina por completo, pues proviene de una comunidad (Picharini) que maneja un dialecto diferente y porque durante su niñez su padre prohibía a su mamá hablar el asháninka. Como consecuencia, le cuesta mucho expresarse fluido y dejarse entender por sus alumnos y alumnas y alumnas.

1.2.2 En relación a la creatividad

Para preparar sus jornadas de trabajo, el profesor revisa primero el programa, saca las capacidades de cada área de aprendizaje y lo que se puede lograr de acuerdo a los temas. Además revisa diferentes libros pero no les presenta varios conceptos a sus alumnos y alumnas, sino que saca un resumen pequeño que ellos(as) puedan recordar. Según el Luis, para el desarrollo de las clases, muchas veces se tiene que partir de la realidad o historia del pueblo asháninka: “allí se encuentra el trabajo de interculturalidad, en relacionar el mundo de hoy con el de nosotros”. Al enmarcar los temas de la clase dentro del contexto de la comunidad, Luis muchas veces busca crear conciencia en sus alumnos y alumnas sobre la importancia de asumir actitudes y prácticas concretas frente a su realidad: “Si Gloriabamba tiene tantos recursos, ¿entonces qué vamos a hacer?”

En lugar de mandar muchas tareas para la casa Luis prefiere dejar a sus alumnos y alumnas ejercicios para que los resuelvan en clase. Con respecto al tipo de trabajos

que encarga a sus alumnos y alumnas, encontramos por ejemplo que en personal social les asigna dibujos que les permitan clarificar y recordar los aprendizajes; en L1 y L2 les pide que revisen libros para mejorar su lenguaje y obtener ejemplos para crear poesías. Por otro lado, les deja tareas libres y trabajos de investigación sobre su comunidad. Cabe resaltar que les da libertad a sus alumnos y alumnas para el desarrollo de sus tareas en cuanto al contenido y a la lengua; lo importante es que demuestren que comprenden los conceptos.

1.2.3 En relación al espíritu emprendedor

En cuanto a la capacidad de alcanzar objetivos, Luis no menciona a sus estudiantes los objetivos de la clase, sólo les anuncia el tema: “Hoy día vamos a hablar de...” “vamos a aprender sobre... a ver qué saben ustedes de eso?”. Evalúa el cumplimiento de los objetivos de manera pasiva preguntando a los alumnos sobre los temas tratados. Además los cuestiona sobre la importancia del tema y la finalidad de los aprendizajes: ¿Para qué les sirve este aprendizaje? En el caso de los proyectos, la actitud del profesor es más democrática: Antes de hacer el proyecto habla con sus alumnos y alumnas qué se va a hacer, se negocia sobre lo que quieren aprender, si quieren participar en él y cómo van a participar. Finalmente se realiza una concertación, entre ellos(as) definen los objetivos, para qué les sirve y para qué lo van a utilizar.

Al momento de la evaluación, Luis considera los siguientes aspectos:

- La valoración de lo que ellos(as) tienen (familia, cultura, lugar y comunidad)
- El cumplimiento y la responsabilidad (cumplir normas de convivencia, tareas y obligaciones dentro de la escuela)
- La cooperación y ayuda mutua (compartir)
- La participación con iniciativa
- La humildad y el esfuerzo (diferencia a los alumnos que se esfuerzan de los que hacen sólo para cumplir)

Al final del año, además de las diplomas de aprovechamiento y conducta, reconoce al alumno más participativo, colaborador y a los más puntuales.

1.3 Quinto y sexto grados

1.3.1 En relación a la identidad local y cultural

Jorge es un profesor de habla hispana proveniente de la sierra central. Estudió 5 años en el Instituto Nuestra Señora de Lourdes en Ayacucho. Como profesor hispano, aplica la propuesta curricular y metodológica generalizada.

Con respecto al contenido de sus clases, en algunas oportunidades el profesor aborda temas de la problemática de la zona, tales como la desintegración familiar, la violencia familiar y la paternidad responsable. Según manifiesta el docente, el tema de subversión ya no es tocado porque se ha reducido la violencia en la zona. Del mismo modo, en las reuniones con los padres y madres se tocan los temas de desnutrición, valores cívicos y morales, bajo rendimiento académico, limpieza e higiene.

Para preparar su clase puede o no utilizar los libros porque no encuentra mucha diferencia entre ellos y éstos son escasos³. Al contar con varios conceptos intenta sintetizarlos a uno solo, para no confundir a sus alumnos y alumnas. Además, según manifiesta, en algunas ocasiones les encarga sacar su propio concepto del tema a través de trabajos grupales, para finalmente presentarles el concepto del libro.

1.3.2 En relación a la creatividad

Cabe resaltar que el profesor por lo general no deja muchas tareas libres: en lógico matemático encarga a sus alumnos y alumnas crear ejercicios y en comunicación integral, crear oraciones. Asimismo, en ocasiones les encarga preparar párrafos sobre sus propias experiencias. Así por ejemplo luego del período de vacaciones sus alumnos y alumnas tuvieron que elaborar un párrafo contando qué es lo que habían hecho en ellas. Finalmente, el docente muy pocas veces deja tareas de investigación, y éstas se relacionan con la realidad de la comunidad: ¿Quiénes fueron los primeros habitantes de Gloriabamba? ¿Cuándo se fundó su comunidad? Construir un árbol genealógico ¿Qué plantas y animales tenemos en la comunidad?

1.3.3 En relación al espíritu emprendedor

Jorge fija objetivos de sus clases de manera mensual y por unidad de aprendizaje y, luego, se los comunica a sus alumnos y alumnas. Estos objetivos se evalúan durante el proceso de aprendizaje para poder tomar medidas correctivas como, por ejemplo, recibir clases de reforzamiento individual por las tardes. Cabe resaltar que el profesor manifestó que intenta ofrecer una atención personalizada a sus alumnos y alumnas, y analiza con cada uno de ellos(as) cuáles han sido sus limitaciones de aprendizaje. Además los(as) evalúa en todo momento: al inicio, durante el proceso del aprendizaje y al final de él. Para ello, además de las pruebas orales y escritas, la participación, las fichas de observación y la revisión de tareas, el profesor recurre a dos técnicas participativas: la auto-evaluación y la coevaluación. La auto evaluación se realiza en grupos de tres, en ella el profesor le pide a los niños y niñas que se hagan una

³ Los libros de texto disponibles en la biblioteca, para 5to y 6to grado son los siguientes:

Lógico matemático: Escuela Nueva, Sigma 5to y 6to, cuadernos de trabajo del MINEDU.

Comunicación Integral: Escuela Nueva, Fábula y cuentos para lectura, kits de juego y cuadernos de trabajo del MINEDU.

Personal Social: El Ñuqanchic, Escuela Nueva y libros de personal social del MINEDU.

pregunta sobre un tema, para ver su capacidad en formularse la pregunta por sí mismo. Para que no se copien, cada uno contesta su pregunta en un papel. Esta evaluación se realiza de manera mensual al término de la unidad didáctica en los cursos desaprobados. En este caso el profesor evalúa que no se copien las preguntas, la dificultad de la pregunta y el contenido de la respuesta. La coevaluación se realiza en parejas, cada uno le hace una pregunta a su compañero(a) y lo(a) califica con una nota. Esta evaluación se realiza de manera mensual y en algunos cursos como lógico matemático, comunicación integral y personal social. En el caso de los proyectos también se evalúa conjuntamente el cumplimiento de los objetivos.

Cabe resaltar que el docente maneja diferentes criterios de evaluación por cada instrumento utilizado. En las pruebas orales utiliza como criterios la respuesta correcta, la participación y la exposición. Para evaluar la participación toma en cuenta la actitud, la iniciativa y la colaboración con los que no saben responder. En las actividades permanentes realizadas durante la formación se evalúa la actitud de participación, el desenvolvimiento, modulación de la voz. A través de las fichas de observación, el profesor evalúa la ayuda mutua, la solidaridad, la equidad, el comportamiento y la práctica de las normas de convivencia. Los criterios de evaluación en las pruebas escritas son las respuestas correctas y el procedimiento para llegar a ellas. Finalmente, al evaluar las tareas, considera el cumplimiento, el esfuerzo, el procedimiento y el contenido.

II. Comunidad Sapani

2.1 Primer y segundo grados

2.1.1 En relación a la identidad local y cultural

La profesora Elizabeth habla lengua nativa pero no el asháninka, si no el Yine, por lo que tiene que enseñar en castellano. Sin embargo, está considerada por la UGEL como profesora bilingüe. Estudió profesionalización en educación bilingüe en el ILV – Pucallpa hasta el 2000. Siempre ha trabajado en escuelas Yines pero esta vez ha sido permutada por el docente que trabajaba en su zona.

Según Elizabeth, tanto en las escuelas asháninkas como en las yines, la enseñanza es en castellano; y, en la mayoría de los casos, ni siquiera los padres y madres quieren que se les enseñe en idioma nativo a sus hijos: “Su cultura ya nos les interesa, parece que no les sirviera en nada”. Cuenta Elizabeth que hace algún tiempo una ONG donó a la comunidad 95 libros de lógico matemático y comunicación integral escritos en asháninka y éstos fueron repartidos a los niños; sin embargo, no los usan porque los padres y madres no quieren que aprendan el idioma. En ese sentido, debido a una directiva de la UGEL, la profesora viene trabajando talleres con los padres y madres para rescatar el idioma. Asimismo, se ha acordado que los yines que trabajen en

escuelas asháninkas tienen que encontrar una persona de la comunidad que les enseñe el idioma.

Con respecto a la pertinencia de la curricula, la profesora manifiesta que en el año 2002 salió el Programa Curricular Diversificado para las escuelas indígenas de la selva peruana Pucallpa-Perú, el mismo que sólo estuvo vigente durante ese año. Desde 2003 los y las docentes están usando nuevamente el programa curricular generalizado. Por otro lado, según reveló la docente, la red a la que pertenece Sapani no les permite trabajar proyectos relacionados con los saberes locales, lo que si se hace en otras comunidades donde se trabaja tres días en la semana tejido de fibra, canastas, artesanía en cerámica y barro.

2.1.2 En relación a la creatividad

Para la preparación de sus jornadas pedagógicas, la profesora Elizabeth se basa en las competencias y capacidades delimitadas en el plan anual; luego revisa el libro de Escuela Nueva, hace una constatación y empieza a desarrollar su jornada. Cabe resaltar que la escuela cuenta con sólo un libro por tema.

En cuanto a las asignaciones, manifiesta Elizabeth, que a los alumnos y alumnas de primer grado aún no se les puede dejar trabajos de creatividad, sólo producir de textos, dibujar las señales, realizar tareas para marcar o escribir los nombres y oraciones para practicar la caligrafía. A los(as) de segundo grado, en cambio, ya se les pide la producción de poesías, canciones, adivinanzas, trabalenguas y cuentos.

2.1.3 En relación al espíritu emprendedor

La profesora evalúa a sus estudiantes a través de pruebas escritas, orales y trabajos grupales e individuales. Asimismo, les hace preguntas acerca de lo desarrollado en clase: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué han aprendido?, para que tengan una referencia. Según Elizabeth, ella es la responsable de todo el proceso de evaluación: “Ellos no se evalúan, yo los evalúo y yo misma me autoevalúo”. Al final del año otorga diplomas de aprovechamiento y conducta.

2.2 Tercero, cuarto, quinto y sexto grados

2.2.1 En relación a la identidad local y cultural

El profesor Isaac es director de la escuela y, al mismo tiempo, tiene a su cargo el 3°, 4°, 5° y 6° grados de la escuela. Es de origen hispano, entre 1992 y 1993 estudió la profesionalización en el Instituto Lingüístico de Verano (Yarinacochas) y, en los años siguientes (1994 – 1998) continuó sus estudios en el Horacio Sevallos Gomes (Pucallpa).

El docente manifestó que para elaborar el calendario escolar se considera básicamente las fechas del calendario cívico escolar. Además de ellas, la escuela celebra únicamente dos fechas relacionadas con la comunidad: el aniversario de la comunidad (29 de abril) y la fiesta regional de San Juan (24 de junio). Cabe resaltar que en esta comunidad los niños y niñas no participan del trabajo en la chacra; en ellas trabajan sólo sus padres y madres a través de la Minga, por la cual entre todas las familias se ayudan para hacer su chacra.

Según revela el profesor Isac, la escuela trabaja de manera coordinada con los directores de las escuelas que forman la red de grupos de interaprendizaje, a través de reuniones mensuales. Cada red tiene un encargado de la UGEL que los orienta acerca de los temas y las metodologías. Si bien las redes que cuentan con escuelas bilingües deben contar con un especialista de DINEBI, la red a la que pertenece Sapani no lo tiene porque en ella sólo hay tres escuelas bilingües. En ese sentido, el profesor Isac prepara sus jornadas diarias de clases en función a las orientaciones mensuales que recibe del encargado de la UGEL en las reuniones de la red.

En cuanto a aprendizajes relacionados con su vida en la comunidad, cuenta el docente que en junio de 2004 sus alumnos y alumnas hicieron una chacra escolar en la cual sembraron tomates, repollo y pepino. Todos los viernes hacen clase hasta las 10am y de ahí se van a la chacra a limpiar el terreno. Además hacen limpieza y están plantando jardín alrededor de la escuela. En lo que se refiere a competencias, los alumnos y alumnas de Sapani participan una vez al año en jornadas de pesca y sólo en una oportunidad participaron en campeonatos interescolares.

2.2.2 En relación a la creatividad

El profesor maneja un total de 70 libros de consulta, lo que le permite recurrir a varios libros para trabajar el tema de la clase, de los cuales hace un resumen para sacar un solo concepto.

El docente encarga a sus alumnos y alumnas asignaciones para que busquen en el diccionario o que investiguen, por ejemplo, acerca de la historia de la comunidad: ¿quiénes han fundado la comunidad, los primeros colonos? Cuando se trata de investigar en libros, el profesor les dice en qué libro pueden buscar. Cabe resaltar que los alumnos no cuentan con mucha variedad de material bibliográfico, sólo un libro por cada curso y por cada año. Los libros se guardan en el armario y se usan en el aula; sólo los llevan cuando hacen trabajos grupales. En religión les dejan investigar de la Biblia.

Según manifestó el docente, desde el 2003 se está aplicando el desarrollo de la creatividad a través de la creación de cuentos o fábulas. Por ejemplo, se pone una lámina en la pizarra y se les pide que pongan los nombres y creen un cuento. Otro ejemplo es darle palabras y pedirles que escriban un cuento con final feliz y otro con

final triste. Este año no se está impartiendo clases de arte; generalmente se trabaja con materiales de la zona como greda y topa (madera). Del mismo modo, una hora a la semana se practica educación física: gimnasia, salto alto, salto largo, carreras, cataratas.

2.2.3 En relación al espíritu emprendedor

Con respecto al logro de los objetivos, manifiesta el profesor que cuando se trabaja con todos los grados es un poco difícil cumplirlos. Asimismo revela que los y las docentes no mantienen una buena relación con la comunidad pues debido a las capacitaciones los y las estudiantes pierden clases. Este año el y la docente recibieron dos capacitaciones de una duración de dos semanas cada una.

Por otro lado, el profesor evalúa permanentemente a sus alumnos y alumnas a partir de los indicadores de logro y a través de pruebas objetivas para marcar o completar e intervenciones orales, sin involucrar a sus alumnos y alumnas en el proceso de evaluación. A fin de año se otorgan diplomas a los alumnos y alumnas más sobresalientes en aprendizaje y conducta. Según manifestó Isaac, el empeño y la responsabilidad se consideran dentro de la evaluación de conducta. Además, este año UGEL está realizando una evaluación a través de una separata con preguntas para marcar. Si bien la evaluación debería ser bimestral, han venido una sola vez en todo el año.

III. Comunidad de San Miguel Centro Marankiari

3.1 Primer y segundo grados

3.1.1 En relación a la identidad local y cultural

La profesora Jenny es descendiente de asháninkas pero criada en la ciudad. A pesar de que está contratada como profesora bilingüe, como no sabe hablar bien el idioma nativo, imparte su clase en castellano. Cabe resaltar que esta profesora aún no ha culminado sus estudios; estudia por las tardes su último año en el Instituto Superior de la Selva Central de La Merced. Además, no ha estudiado educación bilingüe, sólo ha asistido a dos talleres de 6 días durante el 2004, a cargo del encargado de educación bilingüe del MINEDU conjuntamente con los maestros de Iquitos del ILV. En esos talleres le enseñaron el enfoque pedagógico en educación bilingüe, los objetivos, las metodologías para enseñar el asháninka e integrarlo en todas las áreas, de manera que se les inculque a los niños y niñas a hablar su lengua.

3.1.2 En relación a la creatividad

Para preparar sus clases, Jenny utiliza guías metodológicas, textos bilingües y libros de educación bilingüe personales del MINEDU de 1° y 2° y otros que venden las editoriales. Recurre a varios libros y de ellos saca una conclusión.

Para desarrollar la creatividad en sus alumnos y alumnas, les encarga a sus alumnos y alumnas dibujos libres con los materiales de la zona y califica con mejor nota a los trabajos más limpios.

3.1.3 En relación al espíritu emprendedor

La profesora evalúa a sus alumnos y alumnas en cualquier momento de la clase, a través de preguntas a todos(as) juntos(as) o a cada uno(a) de ellos(as); también deja ejercicios para resolver en la pizarra o les hace dictados. Además les revisa sus cuadernos, el cumplimiento de sus tareas y hace competencias entre ellos(as) para que se esfuercen al máximo. Es bastante exigente con sus alumnos y alumnas pues procura que resuelvan los ejercicios que ella les deja por sí mismos y no les permite salir al recreo hasta que terminen. Únicamente utiliza ejemplos para orientarlos sobre cómo hacer sus tareas.

Si bien la docente no involucra a sus alumnos y alumnas en el proceso de evaluación, fomenta el diálogo con ellos(as) sobre los errores y dificultades que tuvieron al hacer sus tareas. Utiliza como criterios de evaluación: la participación, el conocimiento, la rapidez, la puntualidad y el cumplimiento. Además reconoce logros y aciertos de sus alumnos y alumnas a través de puntos.

3.2 Tercero y cuarto grados

3.2.1 En relación a la identidad local y cultural

Eleuterio, además de tener a su cargo los 3° y 4° grados, es responsable de la dirección de la escuela. Estudió profesionalización en el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de Lourdes de Ayacucho y pedagogía en el Instituto Superior Leoncio Prado de Huancayo.

Menciona Eleuterio que mientras en Ayacucho los niños y niñas son bilingües y se mantienen las costumbres (fiestas patronales, comidas, danzas y vestimenta), en la selva existe una mayor influencia de los “colonos”. Por esta razón existe una mayor diversidad cultural en la selva que en la sierra.

De otro lado, el docente manifestó que para preparar el plan anual se considera el calendario comunal, el aniversario del centro educativo y la cosecha del café. Para desarrollar sus jornadas pedagógicas, se basa en el programa curricular básico, para luego diversificar competencias y capacidades del programa curricular de la Región Junín y seleccionar temas relacionados con la comunidad.

Del mismo modo refirió que siempre intenta relacionar los contenidos de la clase con la vida en la comunidad. Así, por ejemplo, en la clase de ciencia y ambiente sus alumnos y alumnas hacen collage con recursos de la comunidad. Durante la semana del aniversario de la comunidad se realizan actividades significativas: pintar, dibujar, representar la cosecha del café, recitar poesías sacadas de libros, sketches cómicos, danzas nativas, almuerzos de confraternidad y cortamontes. Además, los alumnos participan en campeonatos inter-escolares, en los cuales hacen deportes y bailan danzas de la comunidad y de la sierra.

3.2.2 En relación a la creatividad

Para preparar sus clases el docente busca textos de consulta, propios y aquellos distribuidos por el MINEDU: guías metodológicas y libros de texto para los alumnos. Al preparar un tema revisa varios libros, compara y luego saca un solo concepto.

Algunas veces encarga trabajos que dejan libertad para hacer uso de la imaginación: trabajos con cáscara de huevo, hojas o pepas; collage con los recursos naturales de la zona; poesías observando la naturaleza de acuerdo al tema. Otras veces se les encarga trabajos uniformes: porta agujas, tarjetas para el día de la madre en forma de corazón todas iguales.

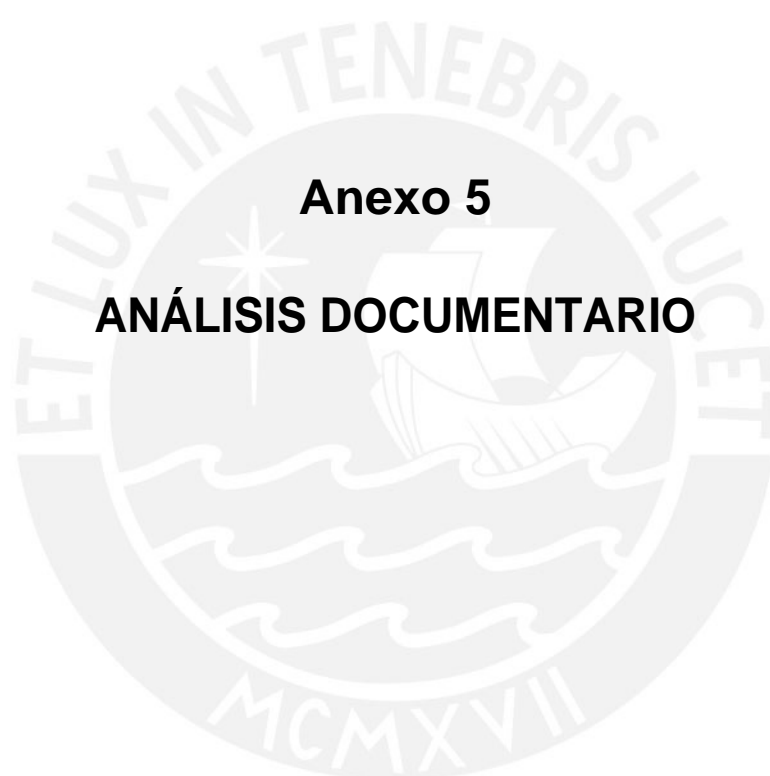
3.2.3 En relación al espíritu emprendedor

El docente manifestó que no involucra a sus alumnos y alumnas en la evaluación; para evaluarlos recurre a pruebas escritas y orales (cuando desaproveban las escritas), trabajos grupales, revisión de cuadernos y observación de su participación y actitudes. Como criterios de evaluación considera aspectos como el nivel de logro, la participación en clase y la iniciativa (intervenciones orales).

Finalmente, el profesor reconoce los logros de sus alumnos y alumnas brindando estímulos a los(as) más sobresalientes en comportamiento, disciplina, conocimiento y participación en las actividades cívicas-culturales.

3.2 Quinto y sexto grados

No se pudo efectuar la entrevista al docente porque éste se encontraba muy ocupado durante visita a esta comunidad.



Guía de análisis documental

I. Fortalecimiento de la identidad y el compromiso con el desarrollo local

1.1 Pertinencia del idioma y lenguaje

- El docente utiliza en proporciones similares la lengua nativa y el castellano en clase
- El docente utiliza un lenguaje sencillo, claro y comprensible para los niños y niñas

1.2 Pertinencia de los contenidos

- El Programa Curricular ha sido diseñado para responder a las necesidades y realidad de la comunidad

1.3 Fortalecimiento de la identidad local y cultural

- Se inculca el aprecio de lo propio (gente, cultura, tradiciones, saberes, territorio, recursos) sin desestimar la diversidad
- Se incluye como parte del Programa Curricular el conocimiento directo y vivencial de los recursos culturales y locales

1.4 Estímulo al interés por la problemática y desarrollo de la zona

- El docente promueve el diálogo y la reflexión en clase sobre la problemática y alternativas de desarrollo local

II. Desarrollo del potencial creativo

2.1 Estímulo a la imaginación

- El docente encarga asignaciones que ofrecen libertad para hacer uso de la inventiva y originalidad
- El docente utiliza materiales lúdicos que despiertan la imaginación de los alumnos

2.2 Desarrollo del sentido crítico

- El docente aplica un enfoque constructivista por el cual asume el rol de facilitador: abre los temas a discusión para que los alumnos construyan sus aprendizajes a partir del intercambio de ideas.
- El docente o los alumnos promueven el diálogo y la reflexión sobre algún problema o preocupación de interés grupal o social
- El docente prepara las clases a partir de diversas fuentes

2.3 Estímulo al Interés por la investigación

- Docente expone los temas de una manera creativa que despierta la curiosidad del alumno
- Docente estimula la investigación libre de los temas abordados
- Los materiales de formación escolar motivan y estimulan el trabajo

2.4 Estímulo a la experiencia directa

- Se realizan visitas guiadas y salidas de campo
- Se realizan pequeñas representaciones de su realidad

2.5 Estímulo a la percepción y sensibilidad

- El docente anima a los alumnos a expresar abiertamente sus sentimientos frente a los temas tratados en clase
- Se presentan en clase casos y acontecimientos para que los alumnos expresen sus sentimientos y opiniones

III. Desarrollo del espíritu emprendedor

3.1 Desarrollo de la capacidad de liderazgo

- Se eligen responsables y representantes entre los estudiantes para diversos propósitos
- Se encarga a los alumnos que dirijan determinados momentos de la clase

3.2 Desarrollo de la capacidad organizativa

- Los alumnos organizados en grupos elaboran productos colectivos que recogen el aporte de todos los integrantes (se evidencia apoyo y colaboración)
- Se realizan competencias entre equipos de alumnos

3.3 Estímulo a la responsabilidad y el empeño

- Evaluación a los estudiantes considera el esfuerzo y la responsabilidad
- Se otorgan reconocimientos a los alumnos más empeñosos y responsables

3.4 Estímulo a la iniciativa e inclinación por asumir riesgos

- Se aceptan y llevan a la práctica ideas propuestas por los alumnos
- El docente estimula a los alumnos a tomar la iniciativa y actuar con libertad para producir sus trabajos
- El docente invita y motiva a los alumnos a superar retos y dificultades resaltando sus capacidades y posibilidades
- Se promueve la participación de los alumnos en competencias Inter-escolares

3.5 Desarrollo de la capacidad de alcanzar objetivos

- Se fijan objetivos para alcanzarse en las clases, actividades o proyectos diversos
- Se evalúa conjuntamente con los alumnos el cumplimiento de los objetivos fijados
- Se despierta en los alumnos el interés por plantearse un proyecto personal de vida acerca de lo que desean hacer en el futuro

Resultados del análisis documental

I. Comunidad de Gloriabamba

1.1 Plan anual de trabajo del centro educativo

En la priorización de los problemas y determinación de las metas encontramos especial interés en mejorar la infraestructura de la escuela, mientras que se dejan de lado aspectos más trascendentes como la diversificación curricular, las estrategias metodológicas y el involucramiento de los padres y madres de familia, los mismo que sí son tomados en cuenta entre los objetivos:

- Realizar en forma científica la diversificación a nivel del centro educativo.
- Elevar el nivel académico del educando y la educanda, aplicando nuevos métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y haciendo uso de técnicas e instrumentos de evaluación.
- Fomentar y concienciar a los padres y madres de familia acerca de sus deberes, obligaciones y responsabilidades para con sus hijos en la tarea educativa.
- Construir un aula para el II ciclo de educación primaria y una loza deportiva multiuso.

Del mismo modo, ninguna de las metas del plan de acción se refiere a la calidad de la enseñanza, más bien se tratan de metas cuantitativas que estiman el número de matriculados, docentes e infraestructura de la escuela.

Por su parte, las actividades también se orientan prioritariamente a la solución de problemas de infraestructura, tales como la construcción del cielo raso de la Dirección, un servicio higiénico, un aula y una losa deportiva y la adquisición de mobiliarios. Incluso la actividad dirigida al sembrío de frijoles tipo castillo que podría aprovecharse para fortalecer la identidad local ha sido planteada para subvencionar la construcción de bibliotecas y pizarras.

1.2 Primer y segundo grados

1.2.1 Plan anual de aula

Los objetivos generales del plan anual contemplan promover la participación de los agentes educativos de la comunidad en bien de la educación y el respeto de los principios de cada pueblo. Asimismo algunos de los objetivos específicos proponen el intercambio de experiencias, el desarrollo trabajos en grupo, la promoción de eventos sociales de la comunidad, el desarrollo de la educación basada en la lengua nativa y el desarrollo de competencias como la integración y la identidad cultural. Del mismo modo, las metodologías de trabajo apoyan al fortalecimiento de la identidad cultural

del y la estudiante. Sin embargo, las características de las actividades encontradas revelan una priorización de los temas de infraestructura. Incluso, el proyecto escolar “siembra y mantenimiento de la sandía” contemplado entre las actividades, se plantea como medio de generación de ingresos para la compra de los útiles escolares para los niños y niñas, sin ser enfocado al fortalecimiento de la identidad local. En ese sentido, el plan ha sido diseñado para resolver los problemas de la escuela más no de los y las estudiantes.

Por otro lado, encontramos que el plan propone el intercambio de experiencias entre el educando y el profesor, con compañeros de los diferentes ciclos, así como con otros(as) estudiantes de escuelas vecinas. Asimismo, plantea el diálogo sobre los problemas acontecidos o experiencias vividas. De esta manera se puede desarrollar el sentido crítico y practicar la experiencia directa para conocer otras realidades e intercambiar experiencias con sus pares. Además el plan propone propiciar trabajos en grupo para el mejor desarrollo de las competencias, lo que puede contribuir al ejercicio de la capacidad organizativa y el trabajo en equipo.

Con respecto al fortalecimiento de la identidad local, se plantea llevar a cabo proyectos productivos y la participación en festividades y deportes. Además estas actividades estimulan la experiencia directa, es decir, el desarrollo del potencial creativo. Así también, se propone incentivar las buenas relaciones entre alumnos y agentes de la comunidad, lo que ofrece la oportunidad de facilitar el diálogo y la reflexión en clase sobre la problemática local, así como de estimular la percepción y la sensibilidad porque los y las estudiantes podrán expresar sus sentimientos y opiniones frente a los temas tratados en clase favoreciendo el estímulo del potencial creativo.

Entre las condiciones favorables mencionadas por la docente se encuentra el contar con niños y niñas creativos(as) y trabajadores(as), lo que sugiere que los niños y niñas tienen un grado de avance en el desarrollo de su potencial creativo. Sin embargo, existen condiciones desfavorables, que van en contra de su desarrollo como:

- Los niños y niñas no reciben aprestamiento ni estimulación de parte de sus padres y madres
- La deserción escolar truncaría la educación en los niños y niñas.
- Falta iniciativa por parte del docente en realizar charlas de orientación al educando y la comunidad en diferentes temas de interés colectivo.
- Los niños y niñas cuentan con escasos útiles escolares y materiales didácticos.
- Existe desinterés de algunos padres de familia en la formación integral de sus hijos.
- La desnutrición incide negativamente en el desarrollo cerebral, rendimiento de los niños y niñas y desarrollo del potencial creativo.
- Las enfermedades endémicas, el abandono moral y físico de muchos niños, la violencia familiar, el maltrato infantil, entre otros.

1.2.2 Libro de texto: *Comunicación Integral* L2 2do Grado - Ministerio de Educación

Se analizaron los ejercicios y se encontraron que 60 de ellos fomentan el desarrollo del sentido crítico mediante la comprensión de lectura; 14 estaban orientados al desarrollo de la imaginación; 32 se dirigían a estimular tanto el sentido crítico como la imaginación (comentar libremente sobre la ilustración); 8 trabajos grupales que despiertan el interés por la investigación acerca de su región, recursos y comunidad; y 1 concurso que permite al aprendizaje mediante la experiencia directa.

Los siguientes ejercicios y trabajos encargados en clase favorecen el desarrollo de la creatividad, el arte y la imaginación:

- Hacer un porta lapicero con materiales de la zona
- Incentivar la imaginación pidiéndoles que escriban relatos de la zona
- Formar grupos de trabajo para graficar y exponer sus relatos como un cuento
- Preparar una escenificación por la navidad
- Preparar tarjetas de navidad para su familia, profesores y amigos
- Preparar la plantilla de una llamita

Las siguientes tareas contribuyen a la identificación, valoración cultural y desarrollo:

- Hacer listas de nombres de animales y vegetales
- Describir un ave y hablar sobre la vida en el campo
- Jugar a describir las cosas del aula, de la escuela y su hogar
- Comentar sobre las costumbres de las diferentes regiones del Perú
- Buscar otras adivinanzas y trabalenguas con palabras con H
- Conversar sobre las acciones que realizan diariamente
- Conversar sobre la importancia de valorar y cuidar el legado de los antepasados.
- Hablar sobre lo que pueden hacer los niños y niñas para cuidar la tierra
- Comentar la importancia del trabajo de los campesinos
- Hablar sobre el cuidado de los animales y la papa que venden en su zona

Por último, las tareas mencionadas a continuación favorecen el trabajo en equipo:

- Formar un grupo de trabajo para escenificar el tema de la navidad.
- Formar un grupo de trabajo para dibujar en un pliego de cartulina y exponerlo.

⁴ Esta área de aprendizaje aborda materias de lenguaje (L1 y L2) y actividades artísticas y deportivas.

1.2.3 Cuaderno de alumno de primer grado

Se observó que los trabajos desarrollados por los y las estudiantes en las diferentes materias no ofrecen libertad para el uso de la imaginación, el desarrollo del sentido crítico ni el interés por la investigación. Más bien son tareas simples para completar palabras.

Con respecto al desarrollo de la creatividad se encontraron las siguientes tareas:

- Dibujar los personajes del cuento
- Escribir palabras con T

Con respecto a la identidad y compromiso con el desarrollo de su comunidad se encontraron las siguientes tareas:

- Dibujo de mi comunidad
- Dibujar la chacra escolar y las personas que ayudaron

1.3 Tercer y cuarto grados

1.3.1 Proyecto Educativo “Rocemos Purma” y Unidad de Aprendizaje “Cosechamos Café”

El objetivo central del Proyecto “Rocemos Purma” es aprender todo lo relacionado con las plantas e importancia del aire en interacción con los otros seres vivos. También busca identificar y valorar los recursos naturales de la comunidad y otras regiones e incentivar su uso adecuado evitando la depredación. Del mismo modo, la Unidad de aprendizaje “Cosechamos Café” comprende el ciclo de vida, las partes, el proceso de respiración y el ecosistema adecuado donde se desarrollan mejor las plantas. Asimismo reconoce los cultivos de las diferentes regiones y la importancia que tienen algunos de ellos para fabricar productos que sirven a la humanidad. Consideramos que ambos documentos son pertinentes porque estos aprendizajes se pueden poner en práctica en la vida en la comunidad; además fortalecen la identidad local y cultural porque permite el reconocimiento y la valoración de los recursos naturales y las potencialidades de su entorno local, a la vez que permiten reflexionar sobre la problemática de depredación que enfrenta su territorio. El conocer de manera directa los recursos naturales de la zona favorecerá, a su vez, el desarrollo del potencial creativo.

1.3.2 Unidad de Aprendizaje “Homenaje a las Fiestas Patrias”

El objetivo que se persigue con ésta unidad es el conocimiento y valoración de la comunidad, región, patria, símbolos patrios y héroes que lucharon por la justicia en contra de la invasión española y contribuyeron por la independencia del Perú. Entre las capacidades o actitudes que se busca lograr se encuentran:

- Identificarse con su comunidad, distrito, provincia y departamento
- Reconocer los distritos de Satipo y provincias del departamento de Junín
- Reconocer y valorar a los pueblos indígenas de su región
- Identificar y valorar a los pueblos indígenas de la Amazonía
- Describir a su pueblo Indígena en forma detallada
- Reconocer las regiones naturales del Perú y describir a la selva

De esta manera, la unidad de aprendizaje contribuye al fortalecimiento de la identidad local y cultural en el y la estudiante, en una relación de pertenencia al lugar que habita, como es la identificación con su comunidad y el resto del territorio departamental y la relación con los demás distritos del departamento, así como también el reconocimiento de su patria, límites, territorio y población. El reconocimiento y la valoración de los pueblos indígenas de su región y de la Amazonía son favorables para fortalecer en los y las estudiantes su identidad cultural Asháninka.

1.3.3 Proyecto Educativo “Festejemos el día de Mamá”

El objetivo de este proyecto educativo es mostrar lo mucho que quieren a mamá y darle homenaje en su día con todos los integrantes de la familia y la escuela. Entre las capacidades o actitudes que se busca lograr se encuentran:

- Reconocer y valorar a la familia
- Afirmarse como miembro de un grupo familiar
- Identificar y valorar a la familia escolar y reconocer sus funciones

Consideramos que este proyecto contribuye con el desarrollo del potencial creativo porque plantea realizar diversas actividades para festejar este evento, desde la implementación del periódico mural hasta presentaciones en la actuación central. Asimismo permitirá desarrollar la capacidad organizativa, la responsabilidad y el empeño en los y las estudiantes, lo que estaría impulsando su espíritu emprendedor.

1.3.4 Guías metodológicas

En relación a la identidad local, la guía plantea alentar a los y las estudiantes a formular problemas relacionados con su entorno.

Con respecto a la creatividad, propone el estímulo de la imaginación a través de tareas flexibles y amenas. Además pone énfasis en propiciar un clima de confianza y respeto del aula que facilite el desenvolvimiento, el diálogo entre todos y todas y la cooperación en el aprendizaje en conjunto. En ese sentido, se propone estimular el trabajo en grupo y crear en cada experiencia de aprendizaje oportunidades para la interacción, el intercambio y la comunicación. Estas condiciones son favorables para estimular el inter aprendizaje, el pensamiento crítico y la imaginación en los niños y niñas porque les permite compartir sus experiencias y puntos de vista con sus pares. A

su vez, la guía plantea que los y las estudiantes deben crear su propia forma de interpretar una idea y relacionarla con su experiencia de vida, entender cómo se articula con lo que ellos(as) saben y piensan de otras ideas similares.

Por otro lado, pone énfasis en el estímulo de la investigación, para lo cual el docente debe aportar con diversidad de materiales que permitan la exploración, observación y experimentación. Asimismo promueve el estímulo a la investigación mediante espacios de lectura y juegos que se trabajen de manera agrupada.

En cuanto al espíritu emprendedor, la guía propone ubicar el mobiliario de tal manera que facilite el trabajo en grupos pequeños. Además menciona que se deben establecer comisiones o grupos de trabajo entre los y las estudiantes e involucrarlos(as) en el establecimiento de normas y acuerdos, los mismos que deben ser colocados en un lugar visible. Todo ello contribuye al desarrollo de la capacidad organizativa y de alcanzar objetivos.

1.3.5 Libro de Texto: Personal social⁵ Tercer Grado - Ministerio de Educación

En general los materiales educativos si bien cuentan con dibujos que hacen referencia a las ciudades, incluyen contenidos que se pueden adecuar a todo tipo de realidades del país. Al revisar el libro de Personal Social se encontró que éste se propone desarrollar varias competencias y capacidades relacionadas con el fortalecimiento de la identidad y el compromiso con el desarrollo local. Sin embargo, se han pasado por alto las competencias y capacidades referidas al desarrollo del potencial creativo y el espíritu emprendedor. En cuanto a ello sólo se ha contemplado el estímulo de la libre expresión de emociones y sentimientos y de la participación en organizaciones escolares. A continuación se hace mención de las competencias y capacidades que se enmarcan dentro de los aspectos investigados en el presente estudio:

a) Fortalecimiento de la identidad y el compromiso con el desarrollo local

a.1 Fortalecimiento de la identidad local y cultural

Competencias:

- Sentimiento de pertenencia
- Conocimiento del medio ambiente socio-histórico y natural

Capacidades:

- Conoce las expresiones culturales de su región
- Conoce y relaciona su historia personal, familiar y local
- Ubica en un mapa político su comunidad y región

⁵ Personal Social aborda materias de historia, geografía, educación cívica y desarrollo tecnológico.

- Reconoce los servicios de su localidad, las principales autoridades e instituciones
- Interpreta y disfruta las expresiones culturales de su localidad y región
- Identifica las principales características de su medio local y regional y su relación con las actividades de la población

a.2 Estímulo al interés por la problemática y el desarrollo de la zona

Capacidades:

- Reconoce situaciones de conflicto en su familia y propone alternativas de solución
- Reconoce y participa en la conservación del patrimonio histórico de su localidad, región y país
- Reconoce la importancia del uso racional de los recursos naturales
- Investiga problemas de contaminación del medio ambiente local
- Usa racionalmente los recursos de su medio
- Identifica los fenómenos naturales propios
- Busca información sobre los problemas actuales de su localidad, región y país en periódicos y revistas
- Identifica problemas que existen en su localidad
- Identifica y clasifica artefactos explosivos a través de fotos. Elabora normas de seguridad
- Recopila información sobre tragedias ocasionadas por irresponsabilidad de las personas
- Reconoce el servicio que brindan hombres y mujeres voluntarios en mi localidad, región y país.

b) Desarrollo del potencial creativo

b.1 Estímulo a la percepción y sensibilidad

Capacidades:

- Expresa libremente sus emociones y sentimientos sin lastimar a las otras personas, respetando las opiniones y sentimientos de los demás

c) Desarrollo del espíritu emprendedor

c.1 Desarrollo de la capacidad de liderazgo

Capacidades:

- Reconoce la importancia de elegir y participar en el consejo escolar

1.3.6 Cuaderno de alumno de cuarto grado

Con respecto al lenguaje, se observó que la lengua nativa tiene el mismo peso que el castellano ya que la mitad del cuaderno está escrito en castellano y la otra en asháninka.

Durante la revisión de tareas se hallaron varias relacionadas con la escritura y comprensión de lectura. También se observó que se incluye dentro del contenido de los cursos aspectos relacionados con la cultura, tradiciones y entorno de los niños y niñas. Así por ejemplo dentro de los cuadernos se encontró una clase que trataba de los pueblos indígenas de la amazonía. Del mismo modo, entre las tareas desarrolladas había un cuento del pueblo asháninka, así como descripciones de integrantes de su familia y de plantas cultivadas en la zona.

Además se encontraron oraciones relacionadas con su medio:

- La señora cocina guiso de venado
- El sajino come chapaja
- La comunera se fue a la chacra

Por otro lado, se hallaron tareas orientadas al desarrollo de la creatividad. Así por ejemplo, en un ejercicio de comprensión de lectura el profesor estimula la imaginación de los niños y niñas solicitándoles que dibujen la escena de la lectura que más les gustó y en otra clase sobre pueblos indígenas, encarga a sus alumnos y alumnas, realizar dibujos libres sobre estos pueblos. Asimismo dentro de los cuadernos había varias tareas de creación de adivinanzas:

Soy largo como una soga	Vivo en el monte
Y por dentro tengo pepas	Grande es mi barba
Cubierto de blanco	Y tengo diente
Y todos me comen	Pero no soy gente

Además se encontraron trabajos de investigación para buscar el significado de palabras nuevas, así como trabajos de descripción y síntesis sobre textos leídos, lo cual muestra la preocupación del docente por desarrollar el sentido crítico en sus alumnos y alumnas, a la vez que ofrece ciertos indicios de aplicación de la metodología constructivista.

Con relación al espíritu emprendedor se evidencia la preocupación de la escuela por desarrollar habilidades de liderazgo en sus alumnos y alumnas asignándoles cargos dentro de una organización escolar (comité del aula), el mismo que tiene la misma estructura que la organización de su comunidad: Presidente(a), Secretario(a), Tesorero(a) y Vocales. Ello enseña a estos(as) niños y niñas a participar en la toma de decisiones que los(as) involucra, a la vez que los(as) prepara para asumir más tarde cargos en su comunidad.

Del mismo modo se halló en los cuadernos indicios que el docente se preocupa por ayudar a sus alumnos y alumnas a organizarse en el cumplimiento de sus metas y responsabilidades escolares y familiares, lo cual los(as) impulsa a esforzarse, superarse y a asumir retos posibles de alcanzar, es así que por cada grado se han fijado metas para cumplirlas durante el año:

- Sacar buena nota, o sea tener el calificativo A.
- Tener el salón más bonito de la escuela.
- Participar en los eventos que realiza la escuela y la comunidad.
- Llegar temprano todos los días.
- Ser los alumnos más respetuosos de la escuela.

También se observó que dentro de una clase se ha desarrollado un horario que los(as) puede ayudar a organizarse para realizar sus actividades diarias.

Por último, en los temas de comunicación integral y personal social se busca inculcar valores y hábitos positivos en los niños y niñas, lo cual fomenta una mayor conciencia y responsabilidad en ellos(as), a la vez que crea las condiciones que facilitarán la solución de problemas dentro de la comunidad ocasionada por la violencia y relaciones humanas conflictivas. Asimismo ello puede contribuir con la creación de un clima de confianza en el ámbito familiar que propicie el desarrollo del potencial creativo.

En Personal social se inculcan normas de convivencia, muchas de ellas expresadas de forma negativa, lo cual propicia un clima de obediencia sin reflexionar sobre la propia conducta:

- No pelear con los amigos.
- No agarrar cosas ajenas.
- No romper los cuadernos.
- No hablar malas palabras dentro o fuera del aula.
- No rayar las mesas, sillas y paredes de la escuela.
- No botar basura dentro y fuera de la escuela.

1.4 Quinto y Sexto grado

1.4.1 Plan Anual de Aula

El plan anual está orientado a identificar y seleccionar problemas que se presentan en las diferentes áreas para solucionarlos y mejorar el servicio educativo. Cabe resaltar que los objetivos generales y específicos, así como los problemas se refieren a temas operativos administrativos de la escuela.

Entre los objetivos generales se busca lograr competencias en los alumnos y alumnas y cambios de conducta mediante la formación en valores y el trabajo mancomunado, lo que estaría favoreciendo el desarrollo de la capacidad organizativa y el diálogo.

Las actividades indicadas en el documento están relacionadas con los problemas que inciden desfavorablemente para el desarrollo de las variables. Estos problemas se relacionan con los niños y niñas (falta de hábitos de higiene personal, desnutrición y enfermedades), en centro educativo (infraestructura y material didáctico) y la comunidad (violencia y desintegración familiar y contaminación ambiental). Encontramos que se deja de lado problemas relacionados con la diversificación de la currícula y la calidad de la enseñanza.

Los Objetivos generales y específicos se relacionan con labores operativas y administrativas del funcionamiento de la escuela y no con la problemática identificada. Por ejemplo:

Objetivo General: Prever y establecer las actividades administrativas del aula

Objetivo Específico: Tener actualizado y ordenado el archivo de las fichas de matrícula y el padrón de matrícula

Por otro lado, el Director le atribuye las siguientes características a la currícula de Educación Primaria:

- Humanista y valorativa, favorece la práctica y vivencia de valores para contribuir a la construcción de una sociedad humanista, fomenta la valoración de las personas y estimula comportamientos democráticos y ciudadanos.
- Flexible y diversificable, permite que se introduzcan modificaciones necesarias en función de las características y ritmos de aprendizajes de los niños y niñas, también en función a las características socio-económicas, geográficas y culturales de las comunidades donde se aplican.
- Integral e interdisciplinaria, está orientado a promover el desarrollo integral de los niños y niñas y busca permitirles una visión igualmente integral de la realidad; por ello está concebido para enfocar desde distintas perspectivas un mismo aspecto de la realidad.

Entre los ejes curriculares considerados en el plan se encuentran:

- Identidad personal, social y cultural: el alumno o la alumna se valora como persona y se relaciona con respeto y tolerancia, se siente parte de su ambiente. Se concretiza en todas las áreas con énfasis en personal social y ciencia y ambiente
- Conciencia democrática ciudadana: el alumno o la alumna se organiza, establece normas propias de convivencia y armonía con el ambiente y defiende sus derechos, asume sus responsabilidades. Concretiza todas las áreas con énfasis personal social y ciencia y ambiente.

- Cultura innovadora y productiva: crea cambios en las diversas manifestaciones del quehacer humano, usando racionalmente los recursos para mejorar la calidad de vida. Concretiza todas las áreas con énfasis en ciencia ambiente y lógico matemático.

Cabe resaltar que sólo dos de las actividades programadas en el año están relacionadas con el fortalecimiento de la identidad y el compromiso con el desarrollo local: el Aniversario de la CCNN de Gloriabamba y el Aniversario del Centro Educativo. De igual manera, de los catorce temas programados en el año, sólo “El huerto” y “Pesca comunal” se relacionan con actividades propias de la comunidad, por lo que pueden fortalecer la identidad de los y las estudiantes. Creemos que este número de eventos y temas es insuficiente para fomentar la identidad local y cultural en los y las estudiantes. El proyecto productivo de “Cosecha de Café” se considera favorable para el desarrollo del interés por la investigación porque los y las estudiantes contarán con una biblioteca. Sin embargo, al ser formulado para solucionar problemas de infraestructura, pierde de vista su aprovechamiento para la práctica de la experiencia directa y el desarrollo de la identidad en los y las estudiantes.

Entre las actividades propuestas que favorecen el desarrollo del potencial creativo y el fortalecimiento de la identidad local se encuentran: el fomento de las visitas y paseos con fines de estudio y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Otras actividades planteadas se refieren al cultivo de valores morales y éticos dentro y fuera del aula, campañas contra a contaminación ambiental y la promoción de usos y costumbres de la comunidad. Consideramos que estas actividades son favorables para estimular la capacidad organizativa y fortalecer la identidad local y el interés por la problemática de contaminación en su zona. Del mismo modo, los valores morales ayudan a generar el respeto entre las personas y a inculcar relaciones interpersonales saludables, lo que es adecuado para crear un clima de confianza para el desarrollo del potencial creativo.

Por último, la orientación metodológica propone potenciar el conocimiento del medio natural y social haciendo uso de la diversidad de recursos para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, entre las condiciones del aula, encontramos que la distribución del mobiliario debe estar acorde o en relación a las actividades de aprendizaje, ya sea individual o en parejas, grupales, además de favorecer la interacción entre maestro-alumno.

1.4.2 Unidad de Aprendizaje: “Conservemos Nuestro Medio Ambiente”

La unidad se justifica en la necesidad de que los niños y niñas reflexionen en la utilización racional de recursos naturales de la comunidad para que puedan formular propuestas hacia la conservación de su medio ambiente. Consideramos este tema pertinente para las necesidades de la comunidad pues, al invitar los y las estudiantes a reflexionar en la conservación de sus recursos naturales, contribuye al fortalecimiento

de la identidad local y el interés por su problemática. Además propicia el desarrollo del sentido crítico porque los y las estudiantes podrán dialogar y reflexionar sobre el problema en cuestión. Asimismo, permite el aprendizaje por medio de la experiencia directa al involucrar a los y las estudiantes en actividades y proyectos para conservar su medio ambiente. Así, por ejemplo, realizarán campañas y acciones de limpieza y conservación del medio ambiente de la comunidad comprometiendo a las autoridades locales. La organización de campañas y convocatoria de las autoridades desarrolla el espíritu emprendedor en los y las estudiantes al ejercitar su iniciativa, capacidad organizativa e inclinación por asumir riesgos.

Del mismo modo, la unidad propone actividades que llevarán a los y las estudiantes a reconocer las labores de su familia, como por ejemplo investigar de manera grupal dónde y cómo trabajan sus padres y madres. Este tipo de actividades favorece el fortalecimiento de la identidad local, la práctica de la experiencia directa y el desarrollo de la capacidad organizativa, el desarrollo del sentido crítico y el espíritu investigador.

1.4.3 Unidad de Aprendizaje “Organicemos nuestra aula y conocemos nuestros Derechos y Deberes”

Esta unidad se justifica en la necesidad de contar con un ambiente organizado y adecuado para incentivar el aprendizaje del niño o la niña y hacerle conocer sus derechos y deberes como miembro(a) de su escuela y comunidad.

Dentro de esta unidad se encuentra el proyecto “Cultivemos nuestro huerto escolar”, el mismo que presenta las siguientes indicaciones e interrogantes:

- ¿Cómo trabajamos para comer?
- Recopilar las costumbres de cultivo de nuestra comunidad
- Elaborar el proyecto “Cultivemos nuestro huerto escolar”
- Organizarse y salir al campo a ubicar el terreno para el huerto escolar
- ¿Qué encontramos en el terreno que limpiamos para el huerto escolar
- Preparar el terreno para sembrar

Encontramos que este proyecto puede fomentar el fortalecimiento de la identidad cultural en los y las estudiantes, pues les ofrece la oportunidad de identificar las actividades económicas de su localidad y trabajar para mejorar el medio donde viven. De esta forma aprenden a través de la experiencia directa y ponen en práctica su pensamiento crítico al formular propuestas para la solución de problemas de su comunidad. Además pueden descubrir los beneficios del trabajo en equipo en la solución de problemas dentro del ámbito escolar, familiar y local. Así también, este proyecto incentiva el diálogo y el debate, condiciones favorables para el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor.

De otro lado, en esta unidad se encuentra también la actividad “Elaboramos datos estadísticos de los recursos naturales de la comunidad”, la misma que permite poner

en práctica estrategias que forman parte del proceso de investigación. Mientras tanto, la actividad “Recolectamos y preparamos materiales con recursos naturales de la zona” ofrece a los y las estudiantes la oportunidad de estar en contacto directo con la naturaleza y mejorar la relación con sus pares, lo que puede facilitar la creación de un clima favorable para el desarrollo de la creatividad.

Otra de las actividades contempladas en esta unidad es la visita a una madre de familia. Esta actividad requiere que los y las estudiantes se organicen para realizar la visita, observen todo lo que hace la madre en su hogar, hagan preguntas, tabulen, expongan y sistematicen los datos recogidos. En otra oportunidad conversarán sobre los alimentos que cocina su mamá y su valor nutritivo; luego, el docente realizará adivinanzas y propiciará el diálogo grupal sobre lo investigado. A través de esta actividad los y las estudiantes tienen la oportunidad de fortalecer su identidad local entrando en contacto directo con su realidad para investigar y participar en actividades que forman parte de su cotidianidad. Además pueden desarrollar su sentido crítico al dialogar con sus pares sobre los aprendizajes adquiridos.

1.4.4 Cuaderno de alumna de sexto grado

Ciencia y ambiente

Se observa la aplicación de una metodología tradicional, por la cual el profesor dicta los conceptos y explicaciones de cada tema en un lenguaje poco amigable que en muchos de los casos se pudo comprobar que fueron transcritos del libro:

“La poesía es una composición literaria poética en forma general escrita en verso de una extensión considerable”

“El principal depósito de este elemento lo constituye los yacimientos de fosfatos minerales. Cuando estos fosfatos son disueltos en el agua, las raíces de la planta lo incorporan a su estructura, de donde pasan a los animales.”

“La sílaba es la letra o conjunto de letras que se pronuncia en una sola emisión de voz”

Finalmente se encontraron cuestionarios con preguntas relacionadas con los temas descritos. Estas preguntas son totalmente descriptivas; es decir, sus respuestas sólo requieren la memorización de los textos escritos para transcribirlos. No se encontraron preguntas de análisis que puedan estimular el desarrollo del sentido crítico.

Comunicación integral

Entre las asignaciones se encontraron adivinanzas transcritas de los libros y otras creadas por los niños y niñas de la clase. También se encontraron acrósticos elaborados por ellos(as). Además de las adivinanzas sólo se observó una tarea que permite la libre expresión, en la cual se les pide a los niños y niñas que cuenten cómo pasaron sus pequeñas vacaciones. También se hallaron canciones y poesías copiadas del libro alusivas a la madre, la bandera, personajes históricos y animales, ninguna de ellas relacionada con la vida en su comunidad. Entre ellas llama la atención una poesía acerca del indio que expresa cierta discriminación pues lo presenta como alguien triste, melancólico y de baja autoestima que añora su pasado antes de la conquista y el maltrato:

Indio que llora su pena
recuerda su grandeza
de su soberbia raza
del imperio del sol.

Wiracocha tu nombre inmortal
cantan tus penas en la soledad
es que en las altas penas
melancólico y triste
llora el indio por su pena
recuerdo de su ayer.

Cabe resaltar que algunas de las tareas encontradas ofrecen libertad para la creación de composiciones, adivinanzas y acrósticos, con lo que pueden estimular la imaginación. No se encontraron tareas que fomentan la valoración de su cultura asháninka pero sí la de otras culturas como la andina y la occidental. Si bien, desde una perspectiva intercultural es favorable que los niños y niñas aprendan sobre otras culturas, es necesario que sus recursos culturales también formen parte de sus aprendizajes.

II. Comunidad de Sapani

2.1 Primer y segundo grados

2.1.1 Cuaderno de alumno de segundo grado

En este cuaderno se encontraron ejercicios que pueden favorecer en cierta medida el desarrollo de la creatividad en los alumnos y alumnas al ejercitarlos(as) en la creación de adivinanzas. Sin embargo, encontramos que la mayoría de ellas sigue un patrón determinado que sólo utiliza colores para describir el objeto a ser descubierto, posiblemente según el ejemplo indicado por el profesor, mientras que otras copian parte de adivinanzas del libro de texto y presentan incoherencias:

Por fuera amarillo
Adentro blanco
¿quién soy?.... Anona

Afuera verde
Por dentro rojo... sandía

Oro no es plata no es
Tris tris orejita para atrás

Al respecto encontramos que este tipo de ejercicios no explotan lo suficiente el potencial creativo de los niños y niñas de esta edad, si no que los(as) prepara a regirse por ciertos parámetros. Al parecer la docente no hace uso de su creatividad para dar ejemplos que faciliten a los niños y niñas la producción de sus propias composiciones, es probable que sólo utilice los ejemplos del libro. Asimismo, es evidente que tampoco emplea la metodología de manera favorable para desarrollar estas habilidades en sus alumnos y alumnas.

2.2 Tercero, cuarto, quinto y sexto grados

2.2.1 Programa Curricular y Estrategias de Aprendizaje

En el cuaderno se encuentran los diversos temas a tratarse en clase, la metodología de trabajo y las estrategias de aprendizaje. Según esta metodología, el inicio de la clase se realiza la oración, luego una motivación, después se desarrollan las estrategias de diálogo con los niños y niñas, para pasar al desarrollo de la clase que contempla las etapas de extensión, afirmación, consolidación y meta cognición del aprendizaje. Consideramos que la motivación despierta la curiosidad sobre el tema tratado, mientras que el diálogo facilita el desarrollo del sentido crítico en los y las estudiantes.

Una de las actividades del área de comunicación integral, propuesta para el Día de la Madre, comprende la elaboración de dedicatorias y dibujos a partir de una lámina alusiva a este evento. Luego se dialoga y se reflexiona sobre el tema con preguntas como: ¿Por qué es importante una mamá? ¿Cómo debemos comportarnos con nuestra mamá? ¿Qué pasa con los que no tienen mamá?

Finalmente, en la consolidación se consideran las preguntas: ¿Cómo debo portarme con mi mamá? ¿Por qué es importante tener una madre a nuestro lado? ¿Cuándo se celebra el día de la madre?

A través de este ejercicio los niños y niñas pueden desarrollar su capacidad creativa y de expresión así como el sentido crítico al reflexionar sobre la relación con su mamá. Encontramos que este tema es pertinente pues les puede servir para mejorar el ambiente familiar.

Por otro lado, en la actividad “Creamos cuentos con palabras de la comunidad” plantea que los alumnos y alumnas salgan a caminar al patio y luego, en grupos de cinco, escriban un cuento con palabras relacionadas con su medio; finalmente cada grupo debe exponer su cuento. Pensamos que al salir de clase, los niños y niñas tienen la oportunidad de encontrarse en un ambiente propicio para ejercitar su creatividad. Otras de las actividades denominada “Producimos textos sobre platos regionales de la región”, propone el diálogo sobre un evento cultural como lo es la fiesta de San Juan. El profesor debe hacer el papel de secretario y tomar nota de los aspectos relevantes

del diálogo. Luego los alumnos y alumnas deberán escribir una composición y realizar un dibujo sobre el tema, para luego salir a exponer su trabajo. Consideramos que esta actividad fortalece en los niños y niñas su identidad cultural, estimula su imaginación y desarrolla su pensamiento crítico.

De otro lado, un aspecto destacable en una clase referida a los símbolos patrios es la metodología empleada por el profesor, la misma que recurre a estrategias participativas como la lluvia de ideas y discusiones grupales. La lluvia de ideas ofrece un ambiente de libertad favorable para la creatividad mientras que las discusiones grupales fomentan el trabajo en equipo.

En síntesis, consideramos esta metodología amigable y favorable para el desarrollo de la creatividad en un aprendizaje cooperativo. El desarrollo del potencial creativo, se realizará con el apoyo del profesor que estimula la experiencia directa. Al entrar en contacto con su ambiente, los niños y niñas aprenden a valorar sus recursos, obtienen aprendizajes relacionados con su realidad y tienen la oportunidad de vivenciar sus eventos culturales, lo que fortalece su identidad local y cultural.

*2.2.2 Ficha de evaluación anual de comprensión lectora y producción de escritos en niños y niñas de escuelas unidocentes y multigrados del área rural
Oficina de coordinación para el desarrollo educativo rural- Dirección regional de educación de Ucayali*

De las 17 preguntas encontradas en la ficha, únicamente sexta pregunta permite comprobar la capacidad de producir textos a través de la creación de un cuento a partir de unas figuras y, de esta manera comprobar que tan ejercitados se encuentran estos(as) niños y niñas en el uso de su imaginación.

Las demás preguntas restringen a los y las estudiantes a seguir indicaciones y hacer relaciones para marcar las respuestas "correctas"; en ese sentido, no resultan adecuadas para medir su creatividad. Así por ejemplo, en el ejercicio número tres de esta ficha se presenta una lectura con preguntas referidas a ella que tienen tres alternativas de respuestas para marcar con una "X". Estos ejercicios están orientados a medir la comprensión lectora, sin embargo, no permiten evaluar el sentido crítico de los y las estudiantes, pues estos no tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista acerca de la lectura.

En conclusión, esta evaluación prioriza la medición de la capacidad lectora por encima de la capacidad del análisis y la producción o creación de textos.

2.2.3 Cuaderno de alumno de cuarto grado

En este cuaderno se encontraron varias tareas que apuntan a desarrollar la capacidad de crear composiciones de manera grupal, muchas de las cuales se detallan en el programa curricular del aula. Ello demuestra que el profesor está siguiendo las estrategias metodológicas de su programa. Por ejemplo, se halló un ejercicio de crear un cuento a partir de palabras relacionadas con su medio ambiente. Sin embargo, se evidenció que muchos de los trabajos realizados por los grupos son pocos creativos, carecen de coherencia, a la vez que no poseen las características de un cuento, poesía o adivinanza, según sea la tarea desarrollada, lo que demuestra que los alumnos y alumnas no han recibido suficientes indicaciones para aprender a crear composiciones ni se encuentran ejercitados en ello:

Poesía: “Los niños y niñas de escuela de la comunidad de Sapani te deseamos feliz día porque nos enseñas a leer y escribir.”

Cuento: “Un día el sapo se encontró con el añuje y cómo era su compadre le dijo “compadre vamos a hacer una competencia con el tigre”, y el gato empezó a gritar en un árbol y dijo “mira ese gato está en el árbol”.

Cuento: “Un día Carlos estaba caminando y encontró un matelo le llevaba a su casa y empesa a comer estava feliz y empeso pelear y estaba travajando en su chacra y encontró un sajino y carlos traia dos majas y el regalo a su mamá y estaba alegre”.

Únicamente se encontró una composición que mostraba cierta coherencia: y presentaba las características de un cuento:

“Un día la carachupa invitó a sus amigos al matelo, el añuje, el venado y el majas y su compadre la sachaca y cuando llegaron al cumpleaños el zorro estaba borracho queriendo pelear con señora la zorra y cuando llegaron sus amigos de la carachupa, empezó a insultar y entonces la sachabaca empezó a seguir de patadas al zorro que empezó a correr de la fiesta”.

2.2.4 Cuaderno de alumna de quinto grado

En este cuaderno se encontraron también cuentos regionales elaborados por la alumna los mismos que, a pesar de contar con errores de sintaxis y ortografía, presentan coherencia e ilación y demuestran el uso de la creatividad. Estos cuentos, a su vez, por ser regionales son favorables para el fortalecimiento de la identidad local:

“Un día un tenor se fue al monte a mitayar con su hijo y cuando estaban caminando vio una manda de monos y le dijo a su hijo espérame que voy a matar a los monos y el chullachaqui al ver al niño solo se presentó como de su pie y le dijo vamos conejo sobrino. Le robe al niño el chullachaqui”.

“Cierta vez el zorro organizó una gran fiesta. Los invitados eran todas las aves y los animales de cuatro patas. El majas tocaba el tambor, el venado tocaba la quena y el gallinazo cantaba. A todos los animales les gustaba la música, tomaban masato y bailaban sin parar”.

En otra tarea se les solicitó la producción de un texto sobre el día de la primavera, y la alumna presentó una composición que no está relacionado con este tema, lo que evidencia que no tiene claro el significado de la primavera o no ha recibido las suficientes indicaciones:

“Una vez Candi se fue a bañar en la quebrada y encontró una vivora y le marco a su amiga Regina y se fue cargandole a la chica Candi. Y llego en su casa y de frente se a fallecido y su amiga Candi empieza a llorar por querido amiga Regina y volvio Candi en su casa de Regina”.

2.2.5 Cuaderno de alumno de sexto grado

En el curso de personal social se encontraron tareas que estimulan la creatividad, como redactar composiciones sobre la familia, las vacaciones, el día de la primavera y el día de la juventud y realizar dibujos alusivos. Estas composiciones demuestran un bajo nivel de capacidad de producción de textos para un alumno de este grado debido a las faltas de ortografía, sintaxis y concatenación de ideas:

“Mis vacaciones me fui a trabajar y yo tengo una hermana, sabe jugar bien. Un día domingo a vido del partillo yo meydo donde mi tío Avido fiesta en mi casa. Mi tío Samuel estaba en mi casa cuando a llegado en la madera.

III. Comunidad de San Miguel Centro Mariaquiari

3.1 Libros de la biblioteca escolar

Entre los libros de la escuela se encontraron algunos que fomentan en los niños y niñas el análisis y el uso de su imaginación y sus habilidades artísticas:

- Juegos lógico – matemáticos
- “Hagamos Arte” Enrique Bustamante 5 – MINEDU
- Crea arte 4 Técnicas básicas de expresión artística
- Manualidades femeninas
- Invención en la cerámica
- Poemario infantil
- Bolsillos creativos

Este último libro agrupa historias, leyendas y cuentos transmitidos de generación en generación y presenta dibujos producidos por los niños y niñas acerca de estos relatos. Este trabajo fue realizado por la Asociación para el Desarrollo de la Cultura. Consideramos que este libro, además de fomentar la imaginación, permite fortalecer la identidad cultural en los niños y niñas al rescatar el patrimonio cultural de su comunidad.

Por otro lado, encontramos libros que proponen la experiencia directa para conocer de manera cercana su entorno, desarrollar capacidades para el cuidado de su salud y aprender a construir diferentes objetos de una manera recreativa:

- La botánica en experimentos
- Experimentos con luz y sonido
- Biología recreativa
- Física recreativa
- Jugando con las ciencias
- Primeros auxilios
- Construyo objetos de metal
- El constructor joven
- Juega y construye
- Los pequeños empresarios

3.2 Primer y segundo grados

3.2.1 *Programa curricular anual*

En el área de comunicación integral los alumnos y alumnas deben hablar de sus vivencias dentro de su entorno, como la cosecha del café; leer y analizar cuentos, adivinanzas y trabalenguas para rescatar su mensaje; y realizar pequeñas representaciones de su realidad. Con ello pueden aprender a valorar su vida y sus actividades cotidianas, a la vez que pueden ejercitar su capacidad de análisis y reflexión; sin embargo, la sola lectura no permite el desarrollo de la creatividad. Asimismo, estas actividades favorecen al estímulo a la experiencia directa porque demandan la representación de sus vivencias.

El área de personal social permite que los y las estudiantes identifiquen, acepten y valoren a su familia a partir de las actividades que realizan como la agricultura, apicultura y ganadería. Asimismo esta área fomenta la afirmación de la identidad y autoestima del niño o la niña a partir del conocimiento de su cultura e historia. De igual modo, el área de ciencia y ambiente permite a los y las estudiantes reconocer los beneficios de los productos alimenticios de su comunidad y reflexionar sobre las enfermedades más frecuentes que amenazan su salud. De esta forma, pueden fortalecer su identidad local y cultural y aprender a valorar sus recursos y el trabajo

necesario para aprovecharlos, a la vez que reflexionan sobre uno de los principales problemas que enfrenta su comunidad.

3.2.2 Unidades de aprendizaje

La unidad de aprendizaje “Al maestro y a la patria con cariño y respeto” busca que los y las estudiantes asuman con sentido crítico y reflexivo el proceso histórico de nuestro país para participar de la protección y conservación de su patrimonio histórico. De esta forma, pretende que distingan y valoren las manifestaciones culturales de su localidad y región y comprendan los hechos de su historia familiar y local. Del mismo modo, la unidad de aprendizaje “Por los niños y niñas y nuestra historia” espera que los y las estudiantes conozcan y valoren sus derechos, así como sus raíces, tradiciones, vestimenta y otras manifestaciones culturales. Asimismo, la unidad “La importancia del suelo, agua y tierra”, se justifica en la necesidad que los niños y niñas reconozcan la importancia del suelo, agua y tierra para el ser humano y los seres vivos, participen en actividades para conservarlos y aprendan, de esta forma, a valorar y cuidar estos recursos. Pensamos que estas tres unidades permiten a los niños y niñas reflexionar sobre su historia familiar, local nacional, encontrar la necesidad de proteger su patrimonio e identificarse con su cultura, de manera que puedan desarrollar su capacidad de análisis, fortalecer su identidad y comprometerse con su conservación. Al mismo tiempo, el conocimiento de sus derechos les facilita el que mañana más tarde puedan ejercer su espíritu emprendedor. A su vez, la tercera unidad propone actividades de experimentación directa con la realidad, lo que favorece al desarrollo del potencial creativo. Finalmente, el área de aprendizaje de comunicación integral contempla la producción de cuentos y adivinanzas de su interés sobre la base de oraciones cortas en situaciones auténticas de comunicación. Estas actividades ejercitan la creatividad de manera cooperativa.

3.2.3 Proyectos Educativos

En el plan del aula encontramos dos proyectos relacionados con nuestra investigación. El proyecto “Vamos a sembrar maíz” se orienta a que los niños y niñas conozcan, valoren y observen la siembra del maíz, en forma cooperativa, como actividad para aliviar las necesidades de sus familias. Además considera la producción de textos cortos y dibujos relacionados a las actividades observadas. Otro proyecto encontrado ofrece a los y las estudiantes la posibilidad de conocer las plantas medicinales que crecen en su comunidad a través de salidas al campo; además pueden conversar en relación a las plantas que conocen y otras que descubrieron, dibujarlas y definir sus propiedades curativas. Estos proyectos fortalecen la identificación de los niños y niñas con sus actividades productivas y la valoración de los recursos de su comunidad. Sus aprendizajes les son útiles para su vida en la comunidad. Del mismo modo, la producción de textos estimula su imaginación y el contacto con su realidad les ofrece la posibilidad de potenciar su creatividad a través de la experiencia directa.

3.2.4 Cuaderno de alumno de segundo grado

Al revisar el cuaderno de este alumno encontramos aprendizajes relacionados con su entorno que fomentan el reconocimiento de sus actividades familiares y su interés por la investigación en el conocimiento de sus recursos:

- Describe las plantas medicinales y dibújelas
- Averigua qué contamina nuestra agua y cómo podemos cuidarla
- Escribe acerca de lo que observo: mango, mandarina, eucalipto, espina, pacay, pasto
- Forma oraciones con lo que observas en tu casa
- Para conservar nuestro suelo debemos...
- Describe qué árboles, plantas y animales tenemos en nuestro medio natural
- Dibuja nuestro ambiente

Estas tareas permiten a los niños y niñas reflexionar sobre la importancia de cuidar su medio ambiente e identificarse con sus actividades cotidianas, para así comprender y valorar el espacio donde viven. De esta forma pueden desarrollar su pensamiento crítico y fortalecer su identidad local.

Además encontramos ejercicios de comprensión de lectura y otros que consisten en contar historias a partir de la observación de ilustraciones y escribir palabras que contengan determinadas sílabas. Estos ejercicios fomentan el sentido crítico y la imaginación en los y las estudiantes.

3.3 Tercer y cuarto grados

3.3.1 Cuaderno de trabajo

Entre las capacidades contempladas en el perfil esperado del niño o la niña encontramos:

- Se reconoce como persona, valora positivamente sus características biológicas psicomotoras, intelectuales, afectivas y sociales. Manifiesta un sentimiento de pertenencia, de seguridad, de confianza e interrelación con su medio natural y social.
- Actúa demostrando solidaridad socio cultural local, regional y nacional y con su historia. Es consciente de su rol presente y futuro en el proceso de desarrollo y defensa del Perú.
- Elabora y aplica una estrategia intelectual para construir conocimientos, solucionar problemas y aprender permanente.

Este perfil está orientado a desarrollar la autoestima y confianza de los niños y niñas, y fomentar su relación de pertenencia con su medio natural y social, lo cual es favorable para el desarrollo de su creatividad y el fortalecimiento de su identidad y compromiso con el desarrollo local. Asimismo las habilidades sociales pueden facilitar el trabajo en equipo.

Del mismo modo, en el cuaderno se mencionan los siguientes contenidos transversales, los mismos que serán considerados como base para el desarrollo de la región:

1. Población y familia y sexualidad
2. Fomento del trabajo y la cultura productiva
3. Identificación cultural
4. Derecho ciudadano y derechos humanos
5. Conservación del ambiente
6. Equidad de género

Consideramos que estos temas guardan relación con el fortalecimiento del desarrollo de la identidad local; asimismo, el ejercicio del derecho es favorable para impulsar el espíritu emprendedor.

Por otro lado, según este documento el docente debe ser facilitador del aprendizaje, investigador con sentido crítico e innovador permanente. Estas habilidades sugieren el uso de una metodología constructivista que permite desarrollar el sentido crítico y la curiosidad por descubrir el aprendizaje a través de la investigación, lo cual permitiría crear un ambiente idóneo para desarrollar el potencial creativo. Asimismo, el docente debe proyectar y gestionar la relación con otras comunidades, lo que resulta propicio para inculcar el aprecio por la propia comunidad y fomentar relaciones provechosas con otras comunidades que posibiliten el desarrollo de proyectos comunes.

3.3.2 Programa curricular anual

En el programa encontramos contenidos transversales como la conservación del medio ambiente y la producción del área. Dentro de este programa, el área de comunicación integral busca que el o la estudiante construya creativamente diferentes textos con mensajes a partir de imágenes, paisajes, pintura y publicidad, y realice comentarios de eventos importantes que se presentan a su alrededor. Estas capacidades estimulan la imaginación y fomentan el aprendizaje a partir de hechos que suceden en su entorno. Por su parte, el área de ciencia y ambiente propone que el o la estudiante clasifique y reconozca la importancia de los productos alimenticios de su comunidad; además que conozca, registre y prevenga las enfermedades que afectan a su comunidad, para luego investigar y elaborar normas de prevención. Creemos que estos objetivos permitirían que los niños y niñas valoren los recursos de su comunidad, sean conscientes de su problemática, reflexionen sobre la manera de enfrentarla y se comprometa con ello.

La unidad de aprendizaje “Organizamos y ambientamos nuestra aula” plantea que los alumnos y alumnas identifiquen, propongan y acuerden en grupos normas de convivencia para la escuela y su comunidad, con el propósito de mejorar el ambiente en el que estudian y viven. Esta unidad fomenta la iniciativa, el trabajo en equipo y la capacidad organizativa de los y las estudiantes, así como el diálogo y la relación con sus pares, competencias que responden al desarrollo del espíritu emprendedor. Del mismo modo, la elaboración de normas de convivencia supone un análisis de la problemática en sus relaciones interpersonales y plantear propuestas para mejorarlas.

Esta unidad incluye la actividad significativa “Visitamos la chacra de Don Alfonso”, la cual ofrece la oportunidad a los y las estudiantes de observar, contar, dibujar su experiencia y anotar sus interrogantes. De esta manera pueden aprender de la experiencia directa, estimular su espíritu investigador e impulsar su imaginación para situaciones que forman parte de su cotidianidad como el trabajo en la chacra, lo que, al mismo tiempo, fomenta la valoración de su cultura.

Por su parte, la unidad de aprendizaje “Valoremos el trabajo de mamá” contempla organizar un festejo a la mamá, escribir sobre ella en un periódico mural, así como crear y aprender poesías sobre ella. Realizando estas actividades, los niños y niñas pueden hacer uso de su imaginación y pensamiento crítico de manera grupal lo que contribuye al desarrollo de sus habilidades sociales y de emprendimiento.

Otra unidad que puede contribuir a fortalecer la identidad local es “Construyamos el bienestar familiar y nuestra identidad cultural” pues se orienta a estrechar los lazos familiares y cultivar los principios ancestrales que forman parte de su cultura y aún continúan vigentes. El aceptar y reconocer su historia personal, fortalece su identidad. Sin embargo estos principios se encuentran expresados en forma negativa (no seas ocioso, no seas mentiroso, no seas ladrón) lo cual fomenta la represión de la propia conducta, en lugar de una opción en el actuar a partir de la reflexión. Como es evidente esto es contraproducente para el desarrollo del sentido crítico. Del mismo modo, durante esta unidad los y las estudiantes pueden ejercitar su creatividad produciendo cuentos referidos a su vida personal y familiar y reflexionar sobre lo valioso de ellas. Esta actividad ayuda a los y las estudiantes a aceptar y reconocer su historia personal y les da la oportunidad de expresar sus vivencias más cercanas.

3.3.3 Plan anual de aula

Los objetivos generales de este plan que se relacionan con la presente investigación apuntan a una formación integral que estimule la capacidad de creación. Cabe resaltar que, de las 19 actividades propuestas, únicamente dos se relacionan con la cultura y las actividades diarias de los y las estudiantes, a la vez que permiten el ejercicio de la experiencia directa: el cultivo del huerto escolar y las salidas a lugares de interés cultural y lugares recreativos.

3.4 Quinto y sexto grado

3.4.1 *Plan anual de aula*

Una de las 18 actividades del plan propone salidas al campo para realizar paseos, visitas y excursiones durante uno de los meses del año para admirar su paisaje natural, conocer y valorar la importancia de sus recursos, interactuar con el trabajo en la chacra e identificar los roles de los miembros de la familia y autoridades de la comunidad, para luego expresar sus vivencias y componer textos acerca de la relación con su entorno. Estas actividades permiten que los y las estudiantes puedan reforzar su identidad local y cultural, así como su compromiso con la conservación de su patrimonio. Además les permiten identificarse con su familia, su organización comunal y sus actividades productivas. Del mismo modo, a través de ellas, los y las estudiantes pueden estimular su imaginación en la producción de textos inspirados en su entorno y estimular su espíritu crítico al reflexionar sobre los beneficios de sus recursos y la importancia de conservarlos. Sin embargo, consideramos que estas salidas son insuficientes para fomentar el aprendizaje a través de la experiencia directa y con ello la creatividad.

3.4.2 *Unidades de aprendizaje*

Encontramos dos unidades de aprendizaje que son pertinentes porque se relacionan con su vida familiar y la vida en su comunidad. La unidad “Valoremos el trabajo de mamá” permite estrechar lazos familiares a partir de la idea de que la madre manifiesta amor a sus hijos e hijas y demás miembros de la familia. Además esta unidad contempla la recolección de productos de la chacra para conversar con su mamá acerca de su valor alimenticio y aprender a preparar dietas balanceadas con ellos(as). Finalmente los y las estudiantes deberán redactar trabajos literarios como acrósticos, poesías y la biografía a su madre. Creemos que la oportunidad de contar con relaciones saludables en el hogar puede crear un ambiente propicio para potenciar la creatividad en los niños y niñas, a la vez que la producción de composiciones acerca de su madre estimula su imaginación. Por otro lado, a través de esta unidad los niños y las niñas aprenden a valorar los beneficios de los alimentos que produce su comunidad, lo que les permitirá prevenir más adelante el problema de desnutrición que afecta a las comunidades nativas.

De otro parte, consideramos que la unidad “Practicamos la solidaridad, tomando el ejemplo y generosidad del Almirante Miguel Grau Seminario” podría fomentar relaciones humanas favorables para el ejercicio del espíritu emprendedor en bien de la solución de la problemática y el desarrollo de la comunidad. Sin embargo, este enfoque no es aprovechado por el profesor quien no se preocupa por fomentar la práctica de estas competencias sociales en la vida de la comunidad, por lo cual consideramos que los aprendizajes que reciben los niños y niñas a través de esta unidad no son pertinentes.

3.4.3 Cuaderno de alumna de sexto grado

Al revisar el curso de personal social no se encontró ningún tema relacionado con la comunidad y los recursos de la región; los aprendizajes en esta materia se dirigen principalmente a la ciudad y tocan temas de ciencia y tecnología.

Sin embargo, en el curso de comunicación integral se hallaron textos informativos y argumentativos, análisis de lecturas, mapas conceptuales y textos referidos a ellos(as). Estas tareas ejercitan la reflexión, el análisis y la capacidad de síntesis, habilidades favorables para el desarrollo de la creatividad. Además se encontraron algunas adivinanzas, acrósticos, poesías y textos narrativos y descriptivos producidos por la alumna; sin embargo este tipo de trabajos son tan escasos que no reflejan una preocupación en el docente por el estímulo de la imaginación.

Cabe resaltar que, en una evaluación de comunicación integral se encontró el siguiente planteamiento: “El asháninka es una lengua nativa del Perú ¿Por qué? ¿Debemos despreciarla o no? ¿Por qué?”

En el curso de personal social se halló la descripción de acontecimientos históricos relacionados con la conquista, la época de la colonia y la independencia del Perú. Sin embargo, estos hechos no incluyen la historia de los pueblos de la selva, ni toman en cuenta aspectos de su cultura, a pesar de que los y las indígenas también tuvieron protagonismo en esta época. Pensamos que esta manera de contar la historia es una forma de exclusión que incide negativamente en la identificación de los niños y niñas asháninkas con la historia de su país, así como en la percepción de su propia historia pues ésta ignorada y pasada por alto.

En este curso también se encontraron temas relacionados con el ejercicio de la ciudadanía en la construcción de la paz, el Estado y la gestión de los gobiernos locales. Ello podría fomentar la práctica del espíritu emprendedor en la solución de su problemática pues se presentan los recursos e instituciones políticas a las que pueden recurrir para gestionar el desarrollo de su zona sin tener que tomar la justicia con sus propias manos. Sin embargo, al dejarse de lado la problemática local, así como las organizaciones regionales, locales y comunales de su sociedad civil, estos temas resultan teóricos y poco pertinentes.