UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

POR UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA CENTRADA EN EL SER, SU PROTAGONISMO, LA CONVIVENCIA Y LA TERNURA: GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL CHAWPI, EN LA COMUNIDAD ECOACTIVA KUSIKUNA

Evelyn Marilyn Quispe Loka

Tesis de maestría en Educación Intercultural Bilingüe

Asesor de tesis: Mgr. Vicente Limachi Pérez

Cochabamba, Bolivia

2014

La presente tesis: **POR UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA CENTRADA EN EL SER, SU PROTAGONISMO, LA CONVIVENCIA Y LA TERNURA: GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL CHAWPI, EN LA COMUNIDAD ECOACTIVA KUSIKUNA** fue aprobada el……

Dra. Inge Sichra
TRIBUNAL

Mgr. Valentín Arispe Hinojosa
TRIBUNAL

Mgr. Vicente Limachi Pérez
ASESORA DE TESIS

TRIBUNAL

Mgr. Vicente Limachi Pérez
JEFE DEPARTAMENTO DE POST GRADO

Ph. D. Greby Rioja Montaño
DECANO FACULTAD DE HUMANIDADES Y CS. EDUCACIÓN

Dedicatoria

A Dios, cuyo amor incondicional siempre me sorprende, insinuándome caminos hacia el vivir bien.

A quienes son mi más preciado tesoro: mis papás Jacob e Hilaria, mis héroes de la vida, mi fuerza y mis más grandes ejemplos de amor, respeto y comprensión.

A mis abuelitos Valentín y Bárbara(+), Leonardo(+) y Petrona(+), quienes me siguen regalando su ***ser runa****.*

A mis hermanos: Odalina, Abdiel y Jacob, mis regalos más gratos siempre presentes a pesar de mí.

A mis amig@s herman@s y confidentes: Mery, Judith, Madaí, Lizzette, Claudia y Pablo, quienes llenan de fragancias, colores y verdades mi vida.

A mi amada Kusikuna que educa con alegría.

Agradecimientos

Tatay, Mamay, arí, k'acha sunquqa tukuy imata k'achanchan. Con su ejemplo siempre he visto que valores como el amor y el respeto son universales y tienen la capacidad de transformar corazones y mentes. Aprender a amar es el mayor aprendizaje, gracias mi Dios por tu cálida enseñanza sobre ese amor, gracias por mis amig@s, ellos siempre con un pan en sus manos para alimentarme y un reposo de algodones para renovarme.

Henry, Tania, Luisa, Heidi, Pelly, Rafo, Rocío, Graciela, Sandra y otros que sólo pudieron estar por un tiempo, muchas gracias a cada uno de ustedes que dan vida a nuestra Kusikuna. Gracias por permitirme entrar en sus hogares y corazones. He sentido y sabido que sus vidas y sus luchas están representadas en nuestra Kusikuna, luchas por ver un mundo más respetuoso de las personas y de la madre tierra, luchas que ahora adopto.

Gracias Henry, tu compromiso con la autoestima de tus wawas, la equidad social y los valores de respeto no deja de contagiar porque se ven frutos. Gracias a ti Tania C., mi amiga, mi hermana, ejemplo de mujer luchadora, tu fe sincera en una educación que escuche el corazón es inspiradora. Gracias chicos y chicas del Chawpi: Odaliz, Melina, Liliana, Moisés, William, Pablo A., Andrés, Pablo P., Matías, Dumoy, Nico es apasionante ser testigo de sus energías, su alegría, su ternura, su capacidad de respetar al otro como igual y su vivencia escolar con libertad de ser y expresarse. Junto a ustedes he analizado mi pasado y cambiado de rumbo mi futuro.

Infinitas gracias a quienes desarrollan el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos Proeib-Andes, a través del programa de Maestría han logrado crear una familia donde fluyen aprendizajes y enseñanzas para la vida. Gracias Vicente Limachi por coordinarla tan atinadamente; gracias Inge Sichra, nuestro Tata Pedro, José Antonio Arrueta, Fernando Prada, Alex Cuiza, por destilar en mi ser, mente y corazón la curiosidad crítica que ahora me ayuda y exige día a día a vivir la interculturalidad como estilo de vida. Con la mano en el corazón, agradezco a mis ángeles alegres: Dña. Glorita, Suleica, Doris, Edwin, Roberto y Rubén, gracias por su ayuda constante y paciente, sus consejos, sus ánimos cuando los necesité y su buen humor siempre presente.

Gracias Vicente Limachi, mi tutor de tesis, por tu amistad y por regalarme sin reserva tus conocimientos, reflexiones, guías y tu tiempo. De nuestras sesiones aprendí que el conocimiento enriquece la realidad y la realidad enriquece el conocimiento. Valoro en

grande tu amistad. Inge, bella tú y bello tu espíritu, eres ejemplo de que sólo juntos la razón, el corazón y la responsabilidad pueden construir ese mundo de todos; gracias por tenderme tu mano, darme tus ojos, tu abrazo y tus fuerzas; muchas gracias por tus consejos sabios durante estos años en el Proeib y al leerme (como dirías tú) en este trabajo. Muchas gracias Valentín Arispe, al contar con tus consejos como lector de este escrito aprendí que el “sólo sé que nada sé” se convierte en “lo poco que sabemos con claridad, prudencia y creatividad puede transformar nuestro mundo ahora”.

Infinitas gracias a las personas que hacen a la Fundación Proeib-Andes por acompañarme y sustentarme moral y económicamente en esta etapa de **wiñay** (crecimiento). Sin ustedes nada de esto sería posible.

Mis compañeros de batalla, de la 7ma versión de la maestría: Nellicita, Normis, Vero, Liz, Epi, Kelly, Petris, Ruty, Marisela, Marito, Martíncho, Marco, Limbert, Machu (Nico), gracias por mostrar su ser, ¡¡son grandiosas/os!! Me voy contagiada de sus energías para el cambio.

Resumen

La Comunidad Ecoactiva Kusikuna es una escuela privada de educación formal básica. Situada en Jove Rancho, una comunidad periurbana quechua perteneciente a Quillacollo, conexa a la ciudad de Cochabamba. Kusikuna plantea ser una alternativa educativa que busca desde su práctica pedagógica, principalmente, el respeto al proceso de desarrollo particular e integral del estudiante. El presente escrito focalizado en la gestión pedagógica del Chawpi, el segundo ciclo de la primaria de Kusikuna, trata las tensiones y atracciones que causa el engranaje de la gestión pedagógica entre la dinámica del aula, la incidencia de la planificación curricular, las demandas pedagógicas y las dinámicas sociales de la comunicación y coordinación en la gestión pedagógica.

La configuración social del Chawpi presenta una diversidad sociocultural rica en cuanto a características familiares, procedencia escolar, bagaje de conocimientos variados y estilos de aprendizaje. En ello, el énfasis en los principios pedagógicos paidocéntricos de libertad y autoestima para la autonomía en el aprendizaje han generado resultados enriquecedores a nivel de valores sociales. Gracias a un ambiente saludable a las emociones y la horizontalidad en el trato, en este ciclo de Kusikuna se respira un ambiente social que incita a la libertad de expresión del estudiante. El énfasis en el respeto mutuo y la convivencia fuertemente desarrollados logran un proceso de construcción en el estudiante del valor humano, la esencia humana más allá de la diferencia social e incluso la diferencia cultural que es parte intrínseca de la persona, pero no más importante que ella, según los actores. Sin embargo, los procesos de enseñanza y aprendizaje demuestran serias debilidades en la atención a esta diversidad, al tratamiento del bagaje sociocultural de los estudiantes y en el empleo de estrategias colaborativas y la gestión del tiempo.

Esto, por un lado, tiene sus razones en los frágiles nexos entre la coordinación pedagógica y su incidencia en el aula, pues no hay un acompañamiento al educador en la misma práctica pedagógica. Otra de las razones es el vacío de una planificación curricular institucional orientadora de la práctica pedagógica, que es una necesidad que se demanda desde los educadores. Esta ausencia, a su vez, se debe a un centralismo, de responsables pedagógicos, en los principios de libertad, no estructuración y motivación al estudiante, que no es llevadero para el educador.

Entonces, surgen tensiones entre la escuela y los padres de familia quienes acudieron a Kusikuna con expectativas de una educación respetuosa al niño en las dimensiones

sociales antirracistas, no clasistas, afectivas, respetuosas de la diversidad sociocultural, pero también respetuosa del desarrollo de la dimensión cognitiva. Los padres perciben contradicciones entre el discurso y la realidad. Sin embargo, ellos deciden continuar en la escuela incidiendo en la gestión, porque consideran que no hay otra opción mejor que responda a sus intereses.

Palabras claves: Gestión pedagógica, planificación curricular, diversidad social, demandas educativas, gestión de aula, educación activa, coordinación pedagógica y comunicación.

Kusikuna yachay wasipi imaynatataq yachachiqkuna wakichikuchkanku? Imaynatataq wawakuna yachaqachkanku?

Kusikuna sutiyuq Yachay Wasimanta

Juk Yachay Wasi, *Kusikuna* sutiyuq tiyan, Jove Rancho chiqapi, Quillacollo ukhupi. Jove Ranchoqa juk juch'uy qhichwa llaqta. Kay Yachay Wasipiqa achkha wawakuna tiyan, qutukunapi tantasqa sapa p'unchay yachakuchkanku. Ñuqaqa iskay kaq qutuman chimparispa sumaqmanta qhawarirqani. Kay qutuqa *Chawpi* sutiyuq, imaptinchus kankuraq aswan jatuchik, aswan juch'uykunapis. *Chawpi* sutiyuq qutupi wawakuna kaqkunaqa jatitunña kanku, pusaq watamanta chunka iskayniyuq watayuqkama.

Imatataq Chawpi qutupi qhawarirqani?

*Chawpi*man qayllarispa, wawakunaqa k'achamanta yachaqaq kasqanku, chantapis yachachiqqa mana tukuytachu kikinta yanapan, wakinkunatapuni astawan yanaparin. Jinapis, *Chawpi* ukhupiqa yachachiqqa sinch'imantapuni wawakunata parlapayan, munakuywan puraqmanta kawsakunankuta. Tatakuna mamakuna kay yachaywasitapuni mask'anku, wakinkuna manataq. Kay Yachay Wasipi kaspaqa manataq kusisqachu kachkanku.

Jinamanta, kayta tapurikuspa *Chawpi*man qhawaq qayllarqani:

- Imaynatapunitaq wawakunata *Chawpi*pi yachachichkanku?
- Imatataq Kusikuna umallikun yachachina ruwaymanta?
- Chantapis, imatapuni chay Yachay Wasita apaykachaqkuna ruwarichkanku wawakuna sumaqmanta yachaqanankupaq? Imaynata paykunapurapi parlarikunku, wakichikunkuchu, t'ukurinku, yanapanakunku?
- Imatapunitaq tatakuna mamakuna, Jove Ranchomanta kaqkuna ima *Kusikuna*manta munachkanku?

Runap ruwayninta qhawarispa, t'ukurisqankuta uyarispa, sunqunkuta riqsirispa, kawsayniyta t'ukurispa

Tukuy kay tapuykunaman kutichinapaq ñawpaqta runakunawan khuchka kamurqani, wawakunawan yachaqamurqani; yachachiqkunap tantakuyninkupi parlapayasqankutapis uyarimurqani imaynatachus paykunapurapi parlarinku, t'ukurinku, chayta qhawamurqani. Chantapis, tatakunawan mamakunawan tantakusqankutapis qhawarimullarqanitaq.

Chantataq, wasi wasita purimurqani mamakuna, tatakuna, wawakuna, yachachiqkuna, Yachaq Wasipi umanchaqkunata waturispa. Imapaqchus rirqani?, parlarinapaq, wawankuna imatachus ruwachkasqankuta qhawarinapaq, wasintapis riqsinapaq. Achkha masikunata riqsini, k'acha runata. Jinapitaq tukuywan parlarirqani, juk, iskay kutita, kay tapuykunaman kutichikunapaq.

Chantapis, wawakunawan pukllarispa pukllarispapis tapullarqanitaq. Wawakunaqa tukuy imata willakullanku, mana p'inqakunkuchu. Tatakuna mamakunapis, yachachiqkunapis sunqunkumantapacha parlariwanku. T'ukuspa wasiman ripuq kani; wakinkuti kusisqa parlarisqaykumanta. Jinamanta, tumpamanta tumpa ñuqapis kikin sunquyta uyarikuspa, kawsayniypi t'ukullarqnitaq, imatachus wawa kaspa Yachay Wasi quwasqanpi, imapichus kunan yachayqa waqjina kananta munayman, imaynatachus kunan ñuqa ruwayman.

Wak runakuna qhillqasqankuta ñawirispa

Arí, achka runakuna qillqasqankuña kay tapuykunaman kutichikunaypaq. Chaypis sinch'ita yanapallawantaq rikusqayta kallpachanaypaq. Imaynatachus wawakunata ruwachispa yachachisunman, kusisqa yachakunanpaq ñawirirqani. Chantapis ñawirillarqanitaq imaynamanta yachachina kasqa runa mana kikin kawsayniyuq, mana kikin yuyayniyuq, achkha laya yachayniyuq, atiyniyuq ima juk qutullapi kaptinku. Ñawirillarqanitaq imakunata yachay wasikunata tanqaqkuna ruwaq kasqankumanta, imaynata yachay wasita purichisqankumanta, ima ruwaspa llank'asqankumanta.

Kunan, imakunata *Chawpi*pi ruwakusqnamanta riqsinchik?

*Kusikuna*piqa wawakunata k'achamanta yachachiyta munanku, munakuywan, wawa sumaq kallpachasqa, mana p'inqakuspa wiñakunanpaq, jinamantataq imatapis sumaq yuyaywan, munarispa yachaqananta. Kay Yachay Wasipiqa ninku wawaqa ruwaspapuni, rikhuspapuni yachaqan imatapis. Chantapis, wawaqa sapallanña yachayman puririnan tiyan, yachachiqqa yanapalla, ñiq kasqanku. Chayrayku, *Kusikuna*qa tukuy laya chiqamanta wawakunata jap'in yachachinapaq. Jinamantataq chaypi qullqiyuq, mana achkha qullqiyuq, llaqta ukhupi, llaqta qayllapi tiyakuqkuna wawakuna khuckha yachakuchkanku.

*Chawpi*piqa, wawakunaqa k'achallamanta yachakunku, paykuna yuyaychakunku imatachus yachaqayta, chantapis wakin kuti paykunallataq ninku mayk'aqchus yachaqayta. Chaypitaq, wakillan sumaq kusiywan, munaywan yachaqanku munasqankuta. Wawakunap munasqankuta akllaspa, yachachiqqa wawakuna atisqanmanjina thatkichin. Chantapis

yachachiqqa yanapachkallanpuni. Chaywanqa kay wawakunaqa yachayta munachikunku. Wak qutupaqri, kay *Chawpi* ukhhupi, yachasqankumanqa mana astawan yachana mask'asqankumanjina yapakunchu, paykunataq atikuchkanku astawan yachanaman. Chantapis, wak qutuña, kay Chawpi khupi, mana munachkankuchu yachaqayta, yachachiqtaq mana atichkanchu imaynatachus kay wawakunata yanapayta. Kaywantaq rikunchik wawataqa yachayta munachina kasqa, mana jinallamantachu wawaqa yachaqanqa, akllachunpis imata yachayta munasqanta. Wawaqa sapallanña rinan nisqankuqa mana yanapaqchu kasqa, yachachiqqa mana yanapallachu kanan kasqa, tanqaq kanan kasqa.

Chantapis, yachachiqqa sinch'imantapuni wawakunata rikuchin paykunapurapi sumaq sunquwan kawsakunankuta, paykunapurapi kapusqankuta mañanakunankuta, mana phiñasqa sayanankuta, mana chay, imachus mana sumaq paykunapurapi kachkan chayqa uyarinakuspa parlarinankupaq, allinchanankupaq. Jinamanta, wawakunapurapi manaña qhawanakunkuchu pichus imaynata p'achallikun, imaynata mikhun, imayna laya runamanchus rikch'akun. Jinamanta yachaqanku ima runapis, maymantapis kasqanrayku kikinpura kanchik, sunquyuq kanchik. Jinamanta, kay *Chawpi* wasipiqa puraqkunapi sumaq kawsakuyta yachachinku; yachachiq manataq mask'achkanchu wawa achkhata yachananta.

Chantapis yachachinata umalliqkunaqa sumaqta tinkunku, parlanku imaynatachus yachachinamanta, chaywantaq yachachiqman yuyaychanku, sunquchanku. Kay yanapaqa chayllapitaq qhipakun, paykunaqa manaña qhawankuchu imaynatachus yachachiq wawakunaman yachachichkan, ichus manachus yuyaychasqankuta junt'achkanchu. Manaña qhawankuchu. Chantapis, yachachiqqa manataqpuni tukuytachu paykunaman willakun, atisqallanta, qhawasqallatna. Yachachiqqa mana qhawachkanchu, umallichkanchu imatachus wawakuna mañakuchkanku yachanankupaq. Chayrayku, yachachiqta ruwananpi yanapaqqa mana kanchu, sapallan kachkan, kay achkha watakunapi yachaqasqanwan llamk'achkan.

Chantapis, kay Yachay Wasi puririnanpaq umalliqkunaqa, yachachiqkunaqa mana parlarisqankuchu imaynatachus wawakunata yachachinankuta sapa wasipi. Sapa juk atisqanman yachaqasqa, chantapis t'aqasqata yachachinku. Chayraykutaq yachachiqkuna t'ukunku imaynatachus yachachinamanta, wakinkuti mana yachachkankuchu sumaqtachus manachus ruwachkasqankuta.

Jinamantataq, tatakuna mamakuna Kusikunaman jamunku wawankuna k'achamanta, tukuy imata ruwaspapuni yachaqanankuta munaspa, chay yachaytaq wawap kawsayninpi yanapananta, munankutaq chay yachay wiñananta. Chaywantaq, qhawarillankutaq mana wawankuna sumaqtachu *Chawpi*pi yachaqachkasqankuta. Chayrayku, paykuna mañanku yachachiqkuna kallpachakunankuta, yachaqayta wawata munachinankupaq, mana jinallata saqinankuta. Jinapis, tatakuna mamakuna Kusikunapipuni wawanku kanankuta munaku, imaptinchus paykunapaq mana wak yachaywasi kasqanta qhawankuchu maypichus wawanku tukuy rikch'ay runawan kawsakunankupaq.

Índice

Dedicatoria i
Agradecimientos ii
Resumen iv
Kusikuna yachay wasipi imaynatataq yachachiqkuna wakichikuchkanku? Imaynatataq wawakuna yachaqachkanku? vi
Abreviaturas xiii
Introducción 1
CAPÍTULO I 4
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 4
1.1 Planteamiento del problema 4
1.2 Preguntas de investigación 7
1.3 Objetivos 7
1.3.1 Objetivo general 7
1.3.2 Objetivos específicos 7
1.4 Justificación 8
CAPITULO II 10
ASPECTOS METODOLÓGICOS 10
2.1 Tipo de investigación y método 10
2.2 Participantes 13
2.3 Unidades de análisis 16
2.4 Técnicas y herramientas 16
2.4.1 La observación 16
2.4.2 La entrevista 18
2.4.3 Las conversaciones grupales 19
2.4.4 El registro digital 20
2.5 Procedimiento de recolección de datos 20
2.6 Consideraciones éticas 21
CAPÍTULO III 23
MARCO TEÓRICO 23
3.1 La educación básica 23
3.1.1 Perspectiva de la educación básica primaria en Bolivia 23
3.1.2 La educación activa alternativa para la autonomía 26
3.1.3 La pedagogía crítica para la autonomía y la libertad 29
3.2 Interculturalidad en la educación 32
3.3 Comprensión multidimensional de la gestión educativa 41
3.4 La planificación curricular 47
3.5 Gestión de aula 50
3.5.1 Aprendizaje basado en proyectos 50
3.5.2 Resolución de conflictos 53
3.6 Estrategias de gestión 55
3.6.1 Comunicación 55
3.6.2 Coordinación pedagógica 58
3.6.3 Participación 60

CAPÍTULO IV **63**
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS **63**
4.1 Contexto social y educativo 63
4.1.1 Características socioculturales y socioeducativos de Jove Rancho 63
4.1.2 Comunidad Ecoactiva Kusikuna 64
4.1.2.1 Características socio-institucionales 64
4.1.2.2 Principios pedagógicos: Expectativas de una educación activa 69
4.1.2.2.1 Inicio de la experiencia: "Sabía lo que no quería para mi hijo… de ahí se parte" 70
4.1.2.2.2. Asentamiento de la plataforma pedagógica 71
4.1.2.2.3 Tipo de sociedad ideada por Kusikuna 72
4.1.2.2.4 Sujetos con seguridad de sí mismos 72
4.1.2.2.5 Finalidad educativa: Wiñay 73
4.1.2.2.6 Principios de una educación activa basada en la libertad 74
4.2 Expectativas y demandas de los PPFF y comunidad Jove Rancho 79
4.2.1 Expectativas y demandas de padres de familia 79
4.2.1.1 Construcción de conocimientos de forma respetuosa al proceso del niño.. 79
4.2.1.2 "No quisiera que se crean ni mejor ni menos que otros" 83
4.2.1.3 "A mí me basta que él sea feliz" 86
4.2.2 Expectativas y demandas de pobladores y papás de Jove Rancho 88
4.2.2.1 Un aprendizaje continuo, ameno y útil 89
4.2.2.2 Enseñanza acorde con las otras escuelas 89
4.3 La planificación curricular 92
4.3.1 El proyecto curricular institucional: Expresión de generalidades e incertidumbres 92
4.3.2 Centralismo en los intereses inmediatos del estudiante: limitante para la planificación 98
4.4 Gestión de aula 102
4.4.1 Los estudiantes 102
4.4.2 Organización del ambiente físico 104
4.4.2.1 La sala o ambiente interior 104
4.4.2.2 Ambiente físico exterior, promotor de un estilo de vida ecológico 106
4.4.3 Relaciones educador-estudiante: "es más allá de profesor, ya es como un amigo" 110
4.4.4 El carácter de la planificación de aula 115
4.4.5 Objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en proyectos 117
4.4.6 La realización de proyectos: fases y procesos 118
4.4.6.1 La investigación, un medio para el aprendizaje basado en el interés 118
4.4.6.2 Utilidad de los recursos didácticos 119
4.4.6.3 Estrategias de enseñanza 122
4.4.6.3.1 La comprensión de nuevas palabras 123
4.4.6.3.2 "Para mostrarle el camino le hago preguntas…sino yo estaría haciendo su trabajo bajo mi perspectiva" 124
4.4.6.3.3 "Tocas, palpas, sientes" 128
4.4.6.3.4 Utilidad de conocimientos propios de los estudiantes 129
4.4.6.3.5 Las tareas: "no nos dan mucho casi… cada vez estoy aquí aburrido" 133
4.4.7 Participación de los estudiantes en su investigación 138
4.4.7.1 Participación motivada por el interés propio: "descubres algo más… que no

sabías” 138
4.4.7.2 “Hacer proyecto sólo es estudiar, aprender tu información” 140
4.4.7.3 “El estudiante está evitando el trabajo, ya me he dado cuenta… le voy a dejar así esta vez” 143
4.4.8 Las presentaciones, un espacio de interacción y aprendizaje desde y con el otro 145
4.4.9 Una mirada a los contenidos que se desarrollan 148
4.4.9.1 Contenidos informativos y conceptuales 148
4.4.9.2 Contenidos instrumentales 150
4.4.10 “Estamos en eso de hacer comunidad” 152
4.4.10.1 “Todas las cosas de aquí es de todos” 152
4.4.10.2 Resolución de conflictos: “decir sus problemas y buscar soluciones en conjunto” 155
4.4.10.3 El respeto mutuo: “tratamos que no haya un mayor y un menor, el que esté arriba y el que esté abajo” 161
4.4.10.3.1 El respeto mutuo permite disipar prejuicios sociales 162
4.4.10.3.2 El valor humano más allá de las condiciones externas 164
4.4.10.3.3 La interacción social entre Andrés y el grupo 166
4.5 Procesos directivos 170
4.5.1 Coordinación pedagógica 170
4.5.1.1 Entre coordinador pedagógico y educador 170
4.5.1.2 Entre el equipo pedagógico: el rol de Pelly y Luisella 173
4.5.2 Procesos de comunicación 179
4.5.2.1 Comunicación entre directivos y educadores 179
4.5.2.2 Tensiones comunicativas entre Kusikuna y PPFF: un debate pedagógico sobre la libertad 183
4.5.2.2.1 Padres de familia: “Hay mucha diferencia entre la filosofía y la práctica” 183
4.5.2.2.2 Respuesta de los responsables pedagógicos: Centralidad en el ideal de los principios 187
CAPÍTULO V 192
CONCLUSIONES 192
CAPÍTULO VII 211
PROPUESTA 211
Bibliografía 224
ANEXOS 232

Abreviaturas

ASyEP	LEY EDUCATIVA ABELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ
CH	CHAWPI
CJR	COMUNIDAD JOVE RANCHO
CLCH	CLASE CHAWPI
CP	COORDINADOR/A PEDAGÓGICO
DCEK	DIRECTOR/A DE LA COMUNIDAD ECOACTIVA KUSIKUNA
DOP	DOCUMENTO DE ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA
ED	EDUCADOR/A
EK	EDUCADOR/A DE KUSIKUNA
ENT	ENTREVISTA
ESA, B, C – J	ESTUDIANTE A, B, C - J
FCEK	FUNDADOR/A DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA KUSIKUNA
GC	GRUPO DE CONVERSACIÓN
HJR	HABITANTE DE JOVE RANCHO
MA	MIEMBRO DE AJAYU
MCPA	MIEMBRO DE LA COMISIÓN PERSONAL DE AJAYU
MCPGA	MIEMBRO DE LA COMISIÓN PEDAGÓGICA DE AJAYU
MMFFA, B, C - G	MADRE DE FAMILIA A, B, C - G)
OPGAA, B	ORIENTADORA PEDAGÓGICA DESDE AJAYU (A y B)
PCEK	DOCUMENTO DEL PROYECTO DE LA COMUNICAD ECOACTIVA KUSIKUNA
PPFF	PADRE DE FAMILIA
PPFFA – B	PADRE DE FAMILIA A, B
PRPF	PRESIDENTA DE PADRES DE FAMILIA
RCJR	REUNIÓN DE LA COMUNIDAD JOVE RANCHO
RE	REFORMA EDUCATIVA
RED	REUNIÓN DE EDUCADORES
RKPPFF	REUNIÓN DE KUSIKUNA CON LOS PADRES DE FAMILIA
ROP	REGISTRO DE ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA
XESK	EX –ESTUDIANTE DE KUSIKUNA

Introducción

El Chawpi, el segundo ciclo de la primaria de la escuela alternativa Comunidad Ecoactiva Kusikuna, como reflejo de lo que es Kusikuna, tiene como fundamento impregnado en sus prácticas pedagógicas el principio educativo de la libertad para construir un ser humano autónomo en su aprendizaje, seguro de sí mismo, con fortalecida autoestima, respetuoso del otro y que sabe convivir en la diferencia. Kusikuna nace con esta visión, se mantiene con ella y es su razón de ser (como lo veremos en el apartado referido a su expectativa educativa). Los estudiantes del Chawpi representan una diversidad social, pues vienen de experiencias distintas de educación fiscal, privada y alternativa; las familias son diversas entre sí y reflejan distintos sectores y grupos sociales de esta región cochabambina. Los educadores del ciclo se han formado como tal en Kusikuna, algunos están en Kusikuna ya por varios años y para otros es su primera experiencia, todos sin cursar el magisterio para ejercer este rol, como es característico en los educadores de Kusikuna.

El presente trabajo se enfoca en la gestión pedagógica que se encuentra en tensiones entre las amplias expectativas de las familias y lo que realmente puede ofrecer la escuela como alternativa educativa. Los padres acuden a esta institución educativa en busca de una alternativa a la educación tradicional, según sus percepciones, rígida, memorística, clasista y que no se enfoca en el estudiante, sino en los contenidos. Kusikuna se convierte en la opción para ellos. Entonces, la gestión pedagógica del Chawpi presenta las dinámicas de engranaje entre los principios pedagógicos, lo que sucede en el aula como puesta en práctica de tales principios, lo que desencadena la herramienta de planificación, las gestiones de coordinación y comunicación y las amplias expectativas e intereses educativos de los padres de familia.

Estas ideas se van desarrollando en seis capítulos que son los siguientes:

El primer capítulo plantea los elementos que definen los distintos problemas, dificultades, tensiones que conciernen al tema de investigación. El capítulo identifica el contexto social en el que visualizamos el tema de investigación, las situaciones problemáticas que lo acompañan desde su realidad, su proceder, las percepciones y participación de los actores, sin perder de vista las realidades ventajosas de dicho contexto social. En función a tales situaciones de tensión, se formulan preguntas respecto a los componentes de la gestión pedagógica (planificación, principios pedagógicos, gestión de aula, demandas educativas, herramientas de gestión) las cuales guían el proceso de investigación. Entonces, se

plantean los objetivos generales, los objetivos específicos y la justificación señalando la importancia de la investigación para los actores de la comunidad educativa.

El segundo capítulo trata del cuerpo metodológico empleado para la investigación. Se define el tipo y método de investigación que expresa la confianza en la metodología cualitativa y las cualidades del método etnográfico. El capítulo expresa las características sociales e individuales de los participantes o actores, como también las técnicas y las herramientas empleadas para el acercamiento a la realidad de la gestión realizada por los sujetos. Asimismo, el capítulo expone las unidades de análisis, el proceso de recolección, análisis e interpretación de datos y las consideraciones éticas.

En el capítulo tres se presenta el cuerpo teórico que contribuyó al acercamiento a la temática y también al análisis e interpretación. Este constructo teórico trata de la educación primaria en nuestro país, bases y una experiencia central respecto de la educación activa en Latinoamérica, la educación, las comprensiones de educación intercultural en contextos de diversidad social, una mirada multidimensional a la gestión pedagógica, planificación curricular, gestión de aula donde se refleja las percepciones sobre el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de conflictos en aula. Así también, este capítulo trata de las posturas teóricas sobre participación en la gestión, la comunicación y la coordinación.

El cuarto capítulo presenta los resultados o hallazgos de la investigación. Éstos se dividen en apartados: el primero trata del contexto social y educativo de la escuela, el Chawpi y de la comunidad de Jove Rancho donde está asentada la escuela; este apartado también explicita los principios educativos a los que responde la gestión pedagógica que rodea al Chawpi. El segundo apartado analiza la realidad del instrumento de planificación curricular; el tercer apartado trata de la práctica pedagógica desarrollada en el Chawpi; el cuarto, de las expectativas y construcción de demandas educativas de los padres de familia; y el quinto expresa el análisis de las estrategias de gestión educativa como la participación en la gestión, la comunicación y coordinación.

El quinto capítulo contiene las conclusiones a las que se llegó en el trabajo de investigación, en respuesta concreta a las preguntas y a los objetivos de investigación planteados en el primer capítulo.

El capítulo sexto finaliza el trabajo con la presentación de una propuesta que pretende dar respuesta a algunas necesidades encontradas. Así, este capítulo describe una guía para la

realización de proyectos estudiantiles enfocados en la relación escuela-sociedad y junto a la participación activa de los distintos actores pedagógicos, además del educador. Esto con el objetivo de fortalecer las estrategias metodológicas, la participación de los estudiantes y promover el espíritu propositivo en los estudiantes ante problemas identificados.

Como último, se detallan las referencias bibliográficas empleadas, y en anexos se da lugar a los recursos de investigación de campo empleados.

CAPÍTULO I

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), implementada en Bolivia como parte de la Reforma Educativa (RE) vigente entre 1994 y 2011, logró alcances sustanciales en cuanto a la valoración de la diversidad cultural y lingüística en medio de la globalización. Estos avances implicaron mejora en cuanto a inclusión y permanencia escolar, en el rendimiento escolar, fortalecimiento de la autoestima personal y cultural en los educandos (Nucinkis 2006), acercándonos un poco más a la construcción de una sociedad más democrática y equitativa basada en el respeto y el fortalecimiento de identidades étnicas colectivas. Dicha Reforma respondió, en gran manera, a las necesidades educativas básicas y esenciales de este país socioculturalmente diverso. En este marco socioeducativo, la actual ley educativa de Educación Intercultural Intracultural y Plurilingüe (EIIP) propone una política educativa fundada en la valoración de la pluralidad de los grupos socioculturales, sus conocimientos y la descolonización mental respecto a la estigmatización de los grupos.

No obstante, los procesos de gestión institucional y pedagógica de la RE de 1994 muestran limitaciones en cuanto a su alcance geográfico (Bloque indígena 2004) y en muchos contextos no tuvo iguales resultados debido a las incomprensiones de los actores, carencias en el conocimiento, convencimiento y la adopción de sus objetivos y métodos por parte de los actores educativos, debilidades en el empleo metodológico y de recursos (Machaca 2010). Por su parte, la actual ley educativa está en proceso de ser implementada, por tanto, su desarrollo todavía queda en expectativas.

Basada en principios de inclusión, respeto a la particularidad individual y social del ser y la necesidad del relacionamiento entre diferentes personas, grupos socioculturales, estratos sociales, se desarrolla desde el año 1996 la iniciativa educativa basada en principios activos denominada Comunidad Ecoactiva Kusikuna. Ella plantea como centro de su acción: escuchar, observar las necesidades de los estudiantes y construir respuestas a tales necesidades con la participación activa de los mismos, en un ambiente de relaciones interpersonales respetuosas y saludables para sus emociones. En esa línea, Kusikuna también optó por acoger niños con capacidades especiales.

A dos años de la fundación de Kusikuna como escuela fiscal, en ese tiempo, denominada La Floresta, Jaime Zambrana realizó una investigación centrada en las características teórico-metodológicas de la práctica educativa en la formación de los estudiantes de La Floresta y su relación con las características socioculturales de Montecillo, contexto social local quechua en el que estaba asentada la escuela (Zambrana 1998). Referente a la práctica pedagógica, este trabajo de investigación, centrado en testimonios de los actores, da cuenta de un fuerte asentamiento de los actores en una pedagogía que incentiva la libertad de elección del estudiante, la cual ha permitido una predisposición a la improvisación cotidiana en aula. El autor señala la existencia de un ambiente de relaciones afectivas educador-estudiante, la responsabilidad del educando con su propio aprendizaje, el vacío de un currículo base que oriente la práctica pedagógica y la falta de un referente de evaluación que pondere las capacidades de los estudiantes y sus procesos.

Respecto a la organización institucional, el autor da cuenta que la idea de opción libre ha generado un descuido en la organización institucional, que ha conllevado a esfuerzos separados y a la falta de sistematización de tales esfuerzos para que sirvan como insumo a otros educadores, pues la movilidad docente era constante. La gran crítica de la comunidad local a la escuela, más allá de los aspectos visibles externos como el pelo largo y la ausencia de uniforme, se centró en que la práctica cotidiana de escuela daba a entender que no habían objetivos educativos a los cuales apuntar de forma procesual.

Zambrana sugiere la necesidad de criterios que permitan realizar un diagnóstico previo a los estudiantes acerca de sus debilidades, limitaciones y potencialidades, para ser considerados por el educador (Zambrana 1998). También sugiere la construcción de un currículo basado en el reconocimiento de las estructuras socioculturales de Montecillo y sus necesidades. Y respecto a la organización institucional plantea una política de formación de los distintos actores, educadores, padres de familia y comunidad, para contar con una organización institucional participativa y en diálogo de saberes y responsabilidades, con evaluaciones a corto y largo plazo.

Estos hallazgos dan pautas esenciales para entender las tendencias pedagógicas de Kusikuna, pero también a través del tiempo la realidad de Kusikuna ha tenido transformaciones. Actualmente, la escuela ya no es el reflejo social de la comunidad en la que está asentada, pues la escuela acoge estudiantes de otras zonas geográficas de Cochabamba. Por esta diversidad de familias participantes y la gestión educativa que hace

la escuela, Kusikuna se ha configurado en una comunidad con diversidad social, diversidad de estratos sociales y, así, de demandas respecto a una educación alternativa a la que se encuentra en las escuelas tanto fiscales como particulares de nuestro entorno.

Gracias al mecanismo de gestión educativa de la escuela, algunos de estos papás se involucran de manera activa en el proceso pedagógico de sus hijos, ofrecen su ayuda y participación de forma voluntaria en la escuela. No obstante, algunos de estos papás, después de observar la gestión de la escuela desde adentro, durante uno o más años, disconformes con el tipo de gestión de aula, suelen abandonar la escuela.

Los responsables de la institución señalan que hay debilidades en cuanto a gestión de aula y algunos ex-participantes de la escuela dan razón de ello: “yo tenía críticas de la escuela misma, metodológicas, no estaba de acuerdo con su metodología, no me parecía que conseguían, digamos, el objetivo que se planteaban. Había una doble moral por ahí. Claro que ahora lo rescato ¿no?, se rescata muchas cosas del Kusikuna, pero el aspecto metodológico, el ser consecuente, el que esto tenga largo plazo es algo que se critica mucho” (XESK, 2012).

La gestión curricular en su etapa de planificación tampoco presenta claras direcciones de la escuela, lo cual conduce a una confusión entre los actores sobre la práctica pedagógica de la escuela. A ello, tampoco la Dirección Distrital acompaña desde sus funciones respecto a iniciativas privadas.

Respecto a las herramientas de gestión directiva, Zambrana encuentra que hay esfuerzos separados o individuales que debilitan la gestión pedagógica e institucional. Al parecer, a esto se suma que la gestión directiva presenta dificultades en el desarrollo de sus roles, cuyos efectos recaen en el tipo de coordinación pedagógica con los educadores, la preparación docente y la comunicación entre los actores.

A pesar de las debilidades señaladas respecto a la gestión de aula y la gestión institucional, por su parte, estudiantes actuales y ex-estudiantes expresan estima hacia su escuela porque perciben que es una alternativa a los otros colegios, por distintas razones, por ejemplo, el trato respetuoso que reciben durante su proceso de aprendizaje, el énfasis en lo ecológico, entre otros: “cuando me he cambiado de colegio, no podía congeniar con las chicas de mi nueva escuela, ellas estaban en otra y yo en otra, ellas ‘que mi ropa, mi cuerpo’ y yo ‘el cambio climático, la capa de ozono’. Quería regresar a Kusikuna” (XESK, 2012).

Respecto a la relación de Kusikuna con la comunidad quechua llamada Jove Rancho en la que está inserta geográficamente, esta escuela, en sus tres años de asentamiento en esta comunidad, no ha dado a conocer su alternativa pedagógica a los comunarios. Por su parte, los comunarios hasta el momento tampoco han decidido contar con Kusikuna en sus fines educativos, esto a pesar de los costos económicos módicos que ofrece la escuela. Por ello, sólo hay tres estudiantes de la comunidad en Kusikuna, el resto asiste a escuelas de comunidades aledañas de Apote y Tiquipaya.

1.2 Preguntas de investigación

Ante estos elementos, centrándonos específicamente en el Chawpi, que es el segundo ciclo de la primaria, el cual expresa la experiencia que vive Kusikuna, nos preguntamos:

- ¿Qué características formativas en aula y de planificación presenta la gestión pedagógica que se desarrolla en el Chawpi?
- ¿Cuáles serán los mecanismos que emplean los responsables pedagógicos para tratar la diversidad social presentes en aula?
- ¿Qué elementos y principios son la base y el motor de la gestión pedagógica que realizan los actores?
- ¿Cuáles son las demandas de las familias que acuden a Kusikuna como alternativa pedagógica? ¿Cuáles son las expectativas y percepciones de los comunarios de Jove Rancho hacia la Kusikuna, de manera que influye su acercamiento a la escuela?
- ¿Cómo se desarrollan los procesos de comunicación y coordinación entre los distintos actores (Ajayu, directivos, educadores y PPFF) de manera que influyen en la gestión pedagógica?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar los procesos de gestión pedagógica desarrollados por los actores educativos en relación al Chawpi, en la Comunidad Ecoactiva Kusikuna.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las demandas educativas que giran en torno a la alternativa pedagógica del Chawpi en Kusikuna.

- Caracterizar los procesos de planificación curricular de las actividades educativas referentes al Chawpi.
- Analizar la gestión de aula desarrollada en el Chawpi.
- Identificar la incidencia de los procesos de comunicación y coordinación de los actores en la gestión pedagógica del Chawpi.

1.4 Justificación

Tres aspectos importantes sostienen el hecho de realizar una mirada reflexiva a Kusikuna. Como un primer aspecto, está el interés de los actores de esta institución por reflexionar sus acciones, esfuerzos, certezas y dudas sobre el proceso educativo que están desarrollando ya por más de 16 años. En vista de la existencia, por una parte, de tensiones surgidas entre la escuela y la perspectiva de los padres de familia sobre los procesos de aula; por otra, la confianza pujante de los responsables pedagógicos en los planteamientos educativos de la escuela que ellos han forjado, son necesarios estos procesos de reflexión que ambos actores procuran sobre el proceder de la escuela. Tales procesos, para los actores, contribuyen a reconocer los elementos condicionantes, limitantes y facilitadores para la gestión pedagógica; y de esta manera, potenciar la realización de una pedagogía pertinente a las necesidades de los estudiantes, las demandas sociales de los interesados y, así, el ideal educativo que los actores procuran.

Dadas las condiciones para el desarrollo de prácticas interculturales en aula y a nivel de gestión institucional de Kusikuna, es importante y necesario visualizar las experiencias que forja cotidianamente el Chawpi en Kusikuna, en sus procesos de relacionamiento interpersonal y social, las cuales conllevan valores de escucha, comprensión y respeto al otro diferente. Esto, en la búsqueda de experiencias que orienten el desarrollo de estrategias interculturales tanto en aula como en los mecanismos de gestión pedagógica e institucional.

Esto conduce al segundo aspecto que sostiene la importancia de reflexionar los procesos pedagógicos en Kusikuna: su condición de ser, en esencia, una comunidad educativa que desarrolla una alternativa de educación a lo que se promueve desde las escuelas, una alternativa que nace justamente en la demanda por una educación contestataria a la práctica de muchas escuelas. En ese sentido, es preciso mirar a Kusikuna con sus conflictos y tensiones internos y con su contexto externo inmediato, así como con su contexto social

más global. Es preciso mirar el accionar de Kusikuna y su experiencia acumulada hasta ahora, en su fe en una educación centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje, en el estudiante más que en los condicionamientos internos y externos a la institución, en sus formas innovadoras de interculturalidad de aula. Estos aspectos hacen de Kusikuna una realidad de interés no sólo interno o particular sino de interés para un ámbito social y educativo inmediato y más lejanos desde Jove Rancho, comunidad en la que se encuentra asentada, hasta otras comunidades y pueblos de nuestro contexto sociocultural y socioeducativamente diverso.

Considero que Kusikuna tiene su ladrillo para aportar al pensamiento y acción educativos de la sociedad plural con una experiencia en educación inclusiva, intercultural y activa.

Un tercer aspecto que coadyuvó en gran manera esta reflexión sobre el proceso de gestión pedagógica viene del requerimiento de este trabajo por parte de los actores que hacen a Kusikuna, el cual se ha transformado en apertura y disponibilidad para realizarlo, brindándome la oportunidad de contar con una riqueza en cuanto a relaciones interpersonales entre los distintos actores y mi persona.

CAPITULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

> He encontrado, junto a los actores, críticas hacia mí, hacia las banalidades de los sistemas educativos y del que me formó, como también he aprendido a valorar sus fortalezas; (…) encuentro la simpleza de lo buscado por los niños en la educación, como el afecto, el anhelo por descubrir lo nuevo, el aprender con alegría, manifestar lo que son y su demanda de afianzarse como seres que tienen la naturaleza de amar, aspectos que muchas veces el sistema y los actores silencian. Gracias a Kusikuna, por un lado, me he reencontrado con mi niñez, y por otro, desde el aquí y ahora, he podido reflexionar en esa etapa, y en este análisis he comparado lo que ahora se hacen en las escuelas. Me he sentido identificada con el tipo de análisis que hacen los actores de Kusikuna sobre la educación y la visión de cambio que tienen. He sido una adepta a los fines que Kusikuna demanda. Me he visto sorprendida por las concreciones, por los actores, su voluntarismo, sus deseos, demandas, me he visto a gusto con las iniciativas. Pero, entre las tantas etapas de descubrimiento y alegrías durante este proceso, también he sentido las decepciones de la realidad, decepciones por las energías al cambio que había acumulado. He entendido mejor que los sueños no se hacen realidad con el deseo y la visión clara, sino con el compromiso ético con la acción y el trabajo en equipo. Los apegos y los desencuentros me han ayudado a tener una reflexión más partidaria de las subjetividades de este "todo" que conforman los distintos actores, y de hecho menos partidaria de las subjetividades de mis deseos. Y tales procesos han aclarado mi mirada y han puesto nuevos objetivos en mi vida. Por ello, creo que la investigación también es aprender a vivir mejor gracias a la enseñanza desde la vida y el pensamiento de otros. (Diario de campo, 2012)

2.1 Tipo de investigación y método

Este trabajo se centró en el análisis de la realidad de la gestión pedagógica del Chawpi, expresando tal realidad desde los significados, las subjetividades de los sujetos actores involucrados y su vivencia. Por ello, el enfoque cualitativo de investigación fue el que guió este estudio, permitiendo realizar un trabajo de tipo descriptivo y explicativo. La descripción facilitó, a través de procesos de comprensión, la reconstrucción de las construcciones sociales de gestión pedagógica que se llevan a cabo en el Chawpi, tales como los procesos de planificación educativa, la gestión cotidiana de aula y los procesos de interacción entre los actores involucrados en la gestión educativa. Explicar esta realidad permitió reconocer el curso de la gestión pedagógica configurada por las acciones, ideas y los pensamientos de los actores: educadores, estudiantes, padres de familia, responsables directivos y los responsables de la institución.

Dentro de esta naturaleza de investigación respecto a la temática de gestión pedagógica, el método cualitativo llega a ser la vía, el procedimiento empleado para plasmar las vivencias y significados que otorgan los actores a su realidad. En ese sentido, el método de investigación social implica la puesta en práctica de pasos y acciones ordenadas, que permiten llegar a una comprensión lógica del entramado de significados, echando mano del soporte de un aparato conceptual flexible que orienta y con el cual se dialoga ante el análisis.

Nuestro proceder encontró esta vía, guía y pasos en la etnografía como método, puesto que nos vimos en la aventura y necesidad de insertamos e involucramos en las vivencias educativas cotidianas de los sujetos que construyen el caminar de la gestión pedagógica del Chawpi, y en algunos espacios de su vivencia extraescolar. Esto, en la búsqueda de la comprensión de los significados que los actores otorgan a su participación y a la de los otros, y las razones que les mueve a ello. De esta manera, la etnografía permite adquirir las perspectivas y los ángulos de análisis diversos de la realidad, como base fundamental de la comprensión.

En ese sentido, aprendí sobre la vivencia de los actores desde los espacios de clases, también colaborando en alguna tarea cuando lo solicitaban, desde las reuniones de padres de familia, de educadores, espacios de vivencia como familia grande Kusikuna en los tiempos de agasajos, festejos de la comunidad educativa, visitamos a varias personas en sus hogares intentando introducirnos en su quehacer de momento mientras conversamos sobre temas de su interés y de sus comprensiones respecto al Chawpi y Kusikuna. Las conversaciones (tiempos de entrevista), además de ser formas de escucha, fueron formas de aprendizaje, en muchos casos, no sólo de las vivencias de los actores y sus razones incidentes en el tipo de gestión pedagógica, pues la conversación sobre el tema educativo involucra otras áreas de la vida de las personas, a las cuales procuré acercarme en el plano del compañerismo y la amistad.

Por lo mencionado, coincido con James Spradley (1980:3) cuando reconoce una actitud imprescindible a forjar en nosotros como investigadores: “Rather than *studying people*, ethnography means *learning from people* (Más que *estudiar a la gente,* etnografía significa *aprender de la gente*)”. Se trata de una forma recíproca de interacción con la realidad para significarla, abierta a la investigación como aprendizaje y como aprendizaje de vida, en lugar de una forma vertical o desde una mirada ya estructurada y condicionante de la realidad. Entonces, el papel principal de la etnografía es forjar en la persona que investiga una actitud de predisposición a un proceso de continuo aprendizaje, que permite comprender, analizar y reconocer los significados diferentes y sus entramados (García Jiménez 1994)[1] que los sujetos actores han construido:

[1] En Gregorio Rodríguez et. al. 1996:45

> Ethnography is the work of describing a culture. The central aim of ethnography is to understand another way of life from the native point of view. The goal of ethnography, as Malinowski[2] put it, is "to grasp the native's point of view, his relation to life, to realize *his* vision of *his* world" (1922:25). Fieldwork, then, involves the disciplined study of what the world is like to people who have learned to see, hear, speak, think, and act in ways that are different. (Spradley 1980:3)[3]

Con este proceso empático, la etnografía permite construir una mirada propia a la realidad educativa desde "distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos" (Bertely 2000:64). Esta autora señala que la etnografía ha dado frutos en el campo educativo con estudios en las dimensiones política e institucional, curricular y la dimensión social de la cultura. En el entramado de estas dimensiones se enmarca el presente trabajo de análisis de gestión pedagógica del Chawpi, y se enfoca en el planteamiento y ejecución curricular y la gestión de la comunicación y coordinación de los actores.

Asimismo, consideramos que si bien la etnografía es un método que forja empatía y legitimación del otro en la construcción de conocimientos, ella debe partir del objetivo de brindar ideas y promover acciones que contribuyan a la vivencia y autorealización de los actores involucrados en el Chawpi en cuanto a su caminar institucional-pedagógico. En ese sentido, el proceso de investigación permitió escuchar las demandas de los actores, brindar insumos de análisis y reflexiones sobre aspectos concretos de la gestión pedagógica. Tales voces permiten proyectar una propuesta de práctica pedagógica referente a la realización de proyectos (que ha sido centro de tensiones en esta comunidad educativa), propuesta que insta a la integración de roles pedagógicos de los distintos actores y promover la reflexión sobre la diversidad de conocimientos existentes en los distintos contextos y grupos sociales.

Para dar a conocer los pasos específicos que se siguieron y los aprendizajes en ellos, es importante identificar a los participantes, las unidades de análisis y las herramientas.

---

[2] Malinowski, Bronislaw. 1922. Argonautsof the Western Pacific. London: Routledge.

[3] La etnografía es la descripción de una cultura. El objetivo central de la etnografía es entender otra forma de vida desde el punto de vista del nativo. El logro de la etnografía, como sostiene Malinowski, es "adquirir el punto de vista del nativo, su relación con la vida, para comprender *su* visión de *su* mundo. El trabajo de campo, entonces, involucra el estudio disciplinado de cómo es el mundo para las personas que han aprendido a ver, oír, hablar, pensar y actuar en formas que son diferentes. (Traducción propia)

2.2 Participantes

- **Criterios de elección de muestra**

En primera instancia, la población está compuesta por los actores pedagógicos de la escuela Comunidad Ecoactiva Kusikuna. Se focaliza la atención en el segundo ciclo de la primaria denominado Chawpi, término quechua que significa 'el medio', puesto que corresponde al segundo ciclo de los tres del Ruway Wasi ('casa del hacer') que en el entendido de la ley de RE 1565 es la primaria[4].

La idea original de focalizalización de una muestra fue tomar en cuenta al Pukllay Wasi y al Chawpi. Por cuestiones institucionales externos de tiempos fijados para este trabajo decidí focalizar el trabajo en una de estas Wasis, y decidí que sería buena opción focalizar el periodo medio en la transición pedagógica que desarrollan los estudiantes desde el Pukllay (preescolar) hasta el Khuyay (secundaria). A este tipo de elección también coadyuvó que, en los distitos ciclos, el grupo de estudiantes presentan similares características de diversidad sociocultural, con la diferencia de que sólo en el Chawpi se encuentran los estudiantes de habitan en la comunidad de Jove Rancho, donde se encuentra asentada Kusikuna, en los otros ciclos los estudiantes pertenecen a otras comunidades quechuas.

Desde el objetivo de focalizar la gestión pedagógica correspondiente al Chawpi consideramos a los participantes de esta labor.

- **Los estudiantes, mamás y papás**

El Chawpi está compuesto por diez estudiantes de entre 8 a 12 años de edad. La procedencia de los estudiantes de sus escuelas anteriores y las características familiares dan cuenta de características de diversidad social entre ellos:

Estudiante	**Grado**	**Anterior escuela**	**Preparación académica de papás**	**Tipo de acompañamiento PPFF- estudiante**
Liliana	4°	Fiscal zona rural quechua-castellano	No escolaridad No escolaridad	Después del trabajo
Pablo P	4°	Particular urbano, bilingüe castellano-inglés	maestría doctorado	Constante
Odaliz	5°	Kusikuna	Profesor	constante
Melina	5°	Kusikuna	Profesor	Después del trabajo

[4] Ahora, según la ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASyEP), la primaria consta sólo de dos ciclos. En Kusikuna, esta innovación no presenta mayores cambios en la configuración del segundo ciclo que es donde se focaliza el presente trabajo.

				(noche)
Dumoy	5°	Fiscal urbano	Profesor	Después del trabajo (noche)
Pablo A	5°	Particular alternativo	Profesor Profesor	Constante
Matías	5°	Fiscal periurbano	Licenciatura Licenciatura	Constante
Moisés	5°	Fiscal periurbano	No escolaridad	Irregular
Andrés	6°	Kusikuna	Licenciatura Licenciatura	Constante
William	6°	Fiscal zona rural quechua-castellano	No escolaridad No escolaridad	Después del trabajo

Fuente: Elaboración propia, 2013

Respecto a los padres de familia, las distintas mamás y dos de los papás fueron quienes participaron (fuera del educador del ciclo quien también es papá de una estudiante).

- **Los educadores**

El trabajo se enfoca en las comprensiones y acciones de los educadores que inciden en el Chawpi, y especialmente en el educador encargado del ciclo, ya que los estudiantes pasan cerca al 80% del tiempo con él, en distintas asignaturas y tiempos de socialización.

El educador encargado del Chawpi, Henry, ya trabaja diez años en Kusikuna. Su experiencia como educador comenzó y continúa en Kusikuna. Él llegó, según su testimonio, “por cosas del destino”, reemplazando a su hermana, quien era educadora y debía dejar por un tiempo este rol por su estado de gravidez. Durante este tiempo como educador, según nos comparte, Henry descubrió el gusto por el acompañamiento a los niños y reflexionó en el tipo de educación distinta a la suya que estaba experimentando. Meses después, mientras trabajaba y estudiaba una carrera técnica en el área de tecnologías, lo invitaron a Kusikuna, lo introdujeron con un mes de acompañamiento en la manera en que Kusikuna considera hacer educación y encuentros de capacitación en reuniones de coordinación pedagógica:

> Y entré así, con un mes de capacitación. Me hizo el seguimiento Georgina Jiménez, ella me indicó, tenía un carisma muy muy excepcional para enseñar, esta señora, que me gustó muchísimo, me hizo querer. Ahí yo, por ejemplo, empecé a ver qué cosas era lo que no me gustaba que hicieran conmigo en la escuela, y esa es mi guía, por ejemplo, qué es lo que no me ha gustado, no quisiera que a otros niños les hagan, ese es mi punto de partida para entrar en este sistema. (EDCH, 2012)

Él expresa que lo que lo atrajo a ser educador y, actualmente es su confianza, fue el hecho de palpar una educación que empieza por respetar las opiniones, circunstancias o condiciones del estudiante que está en proceso de formar su autonomía. Entre otras cosas,

también enfatiza que se trata de una educación que rompe barreras de desigualdad social y aumenta la comprensión entre personas.

Los otros educadores son: los dos voluntarios extranjeros cuya participación en el Chawpi es en el área de inglés y deportes, la educadora de Juch'uy quien junto a uno de los voluntarios se encarga del área de deportes.

- **Responsables de dirección**

La dirección de la escuela está a cargo de la directora, la coordinadora pedagógica y las orientadoras pedagógicas. La directora, según acuerdos entre los actores pedagógicos, se encarga de la marcha de la gestión administrativa, tales como: las relaciones de la escuela con la dirección distrital, la información a la comunidad educativa sobre asuntos administrativos y el hacer cumplir las exigencias administrativas de la escuela como, en este caso, son las planificaciones de los educadores ante las exigencias de la dirección distrital. Ella participa en Kusikuna desde su primer año de fundación. Es profesora normalista, habiendo entrado al magisterio después de unos años de su participación como educadora en esta experiencia alternativa; posteriormente, hizo su preparación en la licenciatura en EIB en la Universidad Mayor de San Simón. También, tuvo experiencia como educadora en una escuela fiscal en el trópico cochabambino.

La coordinadora pedagógica tiene como rol el acompañamiento a los educadores en la tarea pedagógica cotidiana, desde su participación junto al educador en el aula y el análisis y sugerencias acerca de las planificaciones que presentan los educadores. Ella participó en Kusikuna por más de diez años, desde los primeros años de fundación de la escuela. Ella cursó en varias oportunidades módulos sobre la enseñanza con el método Montessori, sobre el cual tiene bastante conocimiento. Además, es la profesora de quechua del Chawpi.

Además de los participantes mencionados, hay dos personas, Luisella y Pelly[5], quienes realizan el rol de orientación pedagógica a los educadores. Ellas apoyan a los educadores con sugerencias y orientaciones desde el espacio de las reuniones de educadores (RED). En el imaginario de la escuela, ellas tienen la autoridad otorgada por los actores de orientar y dar sugerencias en el rol pedagógico de los educadores. Esta autoridad otorgada se debe al tipo de participación que ellas tienen en la integralidad de la escuela: tienen experiencia

[5] Ellas son extranjeras de nacimiento, Pelly de Alemania y Luisella de Italia, y ya radican en Bolivia cerca a 20 años, en el caso de Pelly y como 25 en el caso de Luisella.

en el tipo de pedagogía activa que promueve la escuela, manejan los fundamentos pedagógicos de la escuela porque prácticamente son fundadoras de esta experiencia educativa, expresan desde sus acciones un compromiso incondicional con la escuela y son responsables activas, representantes, entre otros actores, de Ajayu, la Organización No Gubernamental (ONG) responsable de la escuela. Siendo así, durante el trabajo las visualizamos como orientadoras pedagógicas desde Ajayu (OPGA).

2.3 Unidades de análisis

Las unidades de análisis, según los objetivos, se representan en el siguiente cuadro:

Objetivos específicos	Unidades de análisis
Identificación de expectativas y demandas educativas referentes a Kusikuna y el Chawpi	• Expresión de expectativas y demandas sobre Kusikuna y el Chawpi en educadores, PPFF y habitantes de Jove Rancho
Caracterización de los procesos de planificación de la actividad educativa del Chawpi.	• Contenidos documentales y discursos de planteamiento y propuesta curriculares. • Contenidos documentales, actividades e interacciones de planificación de aula. • Planificación de aula.
Descripción y análisis de la gestión de aula.	• Procesos de interacción estudiantes-educador y viceversa: participación y comunicación. • Estrategias pedagógicas desarrolladas en aula: actividades, técnicas, recursos materiales y administración del tiempo.
Caracterización de la influencia de los procesos de comunicación y coordinación en la gestión pedagógica	• Procesos de comunicación y coordinación entre los actores: educadores, directivos, orientadores pedagógicos de Ajayu y PPFF, en reuniones, interacciones con fines pedagógicos.

2.4 Técnicas y herramientas

2.4.1 La observación

La observación es un proceso de indagación, de búsqueda de razones, explicaciones en los hechos que se observa. Por ello, coincido con Spradley (1980) cuando señala que la observación implica focalizar la atención, explicitar la conciencia hacia algo específico; tener una mirada, unos lentes de ángulo amplio que permita visualizar el engranaje de razones y significados que viven en los datos. Para este autor, el análisis durante la observación debe ser similar a la calidad de análisis introspectivo que se suele realizar al comprender

situaciones cruciales, trascendentales en la vida.

Además de estos elementos que hacen a la observación, este autor incita a que como investigador uno también se observe a sí mismo, indague sus percepciones, sentimientos, sensaciones durante el transcurso de la observación de la realidad concreta que se investiga.

En mi proceso de aprendizaje de estos elementos de la observación, fue esencial el registro minucioso que permitió la ampliación del ángulo de los lentes. Para tal registro, eché mano de las notas de campo que consistieron en el registro inmediato de lo observado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los recreos, las RED y reuniones con PPFF. Para ello, me valí de un pequeño cuaderno manejable y el registro de sucesos en ideas cortas. Asimismo, usé esta herramienta durante las entrevistas para tomar nota e ir significando algunas evidencias según iban emergiendo de los actores; lo cual también permitió no perder de vista aspectos centrales en el proceso de la entrevista y dirigir la conversación de mejor manera.

El cuaderno de campo fue un cuaderno electrónico en el cual escribí, llegando a casa, el detalle de los procesos y procedimientos ocurridos en clases, en base al recuerdo que conllevaban las notas de campo, ayudados por las grabaciones digitales. De esa manera, a medida que se percibían insumos para las posibles categorías, fui plasmando las ideas que formaron estas potenciales categorías en una columna paralela, y en otra puse un denominativo que exprese tal idea. Debido al tiempo limitado, este ejercicio de inscribir los datos en posibles categorías no fue del todo posible durante este tiempo de trabajo de campo, y obviamente fue mejor trabajado posterior a ello.

Escuchando la sugerencia de algunos amigos y la reflexión sobre la auto-observación que hace hincapié Spradley, también dispuse un espacio en mis registros, a modo de un diario personal, para escribir mis impresiones, sensaciones y sentimientos, alegrías y frustraciones durante las reflexiones sobre la realidad y búsquedas de alternativas a lo que consideraba necesario.

Debido a que fue un diario personal, no hubo límites del pensamiento que me inhibieran por el temor de caer en partidarismos, puesto que también me exigía levantarme de ello. Fue un análisis plasmado de pensamientos sentidos más que de pensamientos elaborados que al final, desde el enmarañamiento de sentimientos, pensamientos, ideas, me conducían a

buscar caminos más razonables. El escucharme a mí misma como investigadora permitió encontrarme, hacerme autocríticas personales, avergonzarme de algunas actitudes inconscientes hasta ese momento, abrazar y alimentar ideas e ideales nuevos. Fue un insumo para la vida. Entre otras cosas, descubrí que la tendencia humana a querer brindar respuestas ayuda a alimentar el compromiso con la realidad focalizada y un espíritu más noble respecto a lo que sucede.

2.4.2 La entrevista

En primera instancia, la entrevista es un proceso comunicativo donde el/la entrevistador/a plasma su habilidad empática con el fin de obtener ciertas informaciones, percepciones, valoraciones, análisis que la otra persona hace sobre el tema que interesa (Rodríguez et. al, 1994). Se usó un instrumento semiestructurado que permitió indagar las percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto a los procedimientos que se realizan en los proyectos, la dinámica interrelacional e interaccional del grupo. La entrevista también permitió profundizar en las percepciones y valoraciones de nuestros interlocutores sobre el engranaje de la gestión, vale decir, sobre la gestión de la enseñanza en aula, planteamientos curriculares, procesos de planificación, coordinación, razones y tipos de comunicación.

Es innegable que la entrevista involucra oídos, mente y corazón. La entrevista fue un proceso de aprender a adquirir las virtudes que brinda para desarrollar una actitud empática. Es así que preguntas tras preguntas, entrevista tras entrevista fui retroalimentando y mejorando esta habilidad.

Es preciso reconocer que cuando una persona participa como actor activo de un proceso, en este caso, educativo, abraza intereses, proyecciones de vida que están ligadas también a su afectividad y sus emociones. Entonces, cuando entre los actores existen ciertas tensiones, distanciamientos, como también lazos de amistad, como es el caso de este contexto de análisis, es necesario que la entrevista configure un ambiente amistoso de relaciones interpersonales entre los que participan. Tal ambiente permite que la persona entrevistada invite al entrevistador a entrar a su mundo, donde viven sus constructos e incertidumbres de manera natural y profunda.

2.4.3 Las conversaciones grupales

Las conversaciones grupales fueron una pieza clave de este trabajo. Estos espacios se dieron en grupos pequeños y en grupo grande en el que todos los estudiantes fueron parte. Respecto a los grupos pequeños, los tiempos de merienda siempre son espacios para la interacción tanto con el educador y con los estudiantes. En este tiempo, los estudiantes se encuentran realizando alguna actividad en grupo o de a dos, ya sea reunirse para comer en algún lugar, jugar al futbol, ajedrez, armar rompecabezas, jugar bingo en el ambiente. Entonces, varios tiempos de las meriendas fueron tiempos de conversación con los estudiantes mientras realizan alguna actividad, especialmente cuando comían su merienda. Esto sirvió para indagar las temáticas de la investigación, para conocer sus percepciones y puntos de vista. Ya que el registro de audio no provocaba ninguna cohibición o molestia en la actitud de los estudiantes, estas conversaciones fueron registradas en audio.

Respecto al grupo grande, teniendo diez estudiantes en el Chawpi y considerando la importancia del ambiente de espontaneidad y naturalidad que emerge del grupo, realizamos una mañana de conversación grupal junto a los estudiantes. Esto consistió en dos partes, la primera fue la antesala para la conversación libre, consistió en una actividad lúdica grupal para predisponer un ambiente amistoso y relajante. Esta actividad lúdica permitió, ya como segunda parte, configurar un círculo de interacción verbal libre, donde se introdujo preguntas (mencionadas en el cuadro siguiente) en forma oral respecto a la dinámica del aula. Los estudiantes participaron de forma espontánea y cuando ellos lo deseaban; cuando se veía conveniente se dirigía la pregunta hacia alguien en específico. Esta espontaneidad permitió la participación de todos, con diversas respuestas. Esto se realizó con el objetivo de obtener las percepciones, apreciaciones y expectativas de los estudiantes, acompañados de sus gestos y formas de expresar sus respuestas. Tal proceso fue registrado en video.

Los temas abordados y las preguntas de ayuda fueron las siguientes:

Temas a abordar	**Preguntas de ayuda**
Realización de proyectos	¿Cómo hacemos los proyectos? ¿Por qué hacemos proyectos? ¿Qué es lo que te ha gustado y no te ha gustado de hacer proyectos?
Sentido de comunidad	¿De quién o quiénes son las cosas que están en el curso?, ¿cómo hacen para usar todos? ¿Por qué damos a conocer nuestras quejas?

	¿Qué se hace cuando entre ustedes hay algún mal entendido o alguna pelea? Cuéntenme, ¿cómo son sus educadores?
Percepción y expectativa de Kusikuna	¿Te gustaría regresar a Kusikuna? ¿Por qué? ¿Hay cosas que quieren que mejore o cambie en el Chawpi o en Kusikuna?

2.4.4 El registro digital

El registro digital en audio y video de varias observaciones de clases fue esencial, porque ayudaron a revivir los momentos con mayor precisión a la hora de transcribirlos y analizarlos. También recurrí al registro en audio de las reuniones con los PPFF y sólo a un par de reuniones de educadores, para no alterar la dinámica de interacción de los actores.

El uso de la cámara fotográfica fue de gran ayuda para el registro de imagen no sólo de lo que se vive cotidianamente en Kusikuna, sino también del material didáctico que usan los estudiantes, los diversos materiales que existen en la escuela y algunos documentos institucionales de la escuela que, por indicaciones de los encargados, físicamente, no salen de dirección. Esto sirvió para realizar análisis más detenido de dichos recursos y, además, hacerlo fuera del tiempo en que se realizan las actividades pedagógicas.

2.5 Procedimiento de recolección de datos

El trabajo de recolección de datos comenzó con una visita que realizamos a Kusikuna como grupo de maestría, el año 2012. Esta visita me dio una idea general de lo que es Kusikuna, pero, a la vez, permitió construir muchas apreciaciones a raíz de lo que había visto, las cuales fui anotando. Posteriormente, tuve una conversación con la directora de esta escuela y, luego, con los actores pedagógicos, quien en estos encuentros me brindaron datos de la comunidad educativa, como también sus percepciones y sugerencias sobre la investigación a realizar, datos que también fui anotando. Entonces, llegué al trabajo de campo con muchos datos generales y con preconceptos e ideas construidas que fueron fortaleciéndose o deformándose y tomando nuevas formas durante el proceso.

El proceso de interacción con la comunidad educativa comenzó cuando la comunidad educativa me brindó el permiso para la realización de este trabajo, es decir, para ser parte de los procesos pedagógicos de aula, la revisión documental y la interacción de los actores responsables: educadores, directivos, responsables de Ajayu y PPFF.

La etapa de recolección de datos se realizó en siete semanas, la última semana entera de abril y las semanas de mayo y la primera semana entera de junio del año 2012. También, dedicamos parte de este tiempo de recolección de datos a la precategorización de algunos de ellos, construyendo posibles categorías. Asimismo, parte de esta etapa de recolección de datos fueron los posteriores meses de septiembre, octubre y noviembre del mismo año, en los que se realizaron varias visitas a la comunidad educativa y a algunos hogares de los actores, durante el proceso de categorización y redacción de los resultados.

El procedimiento de recolección de datos, en base a los objetivos, se ha concretado mediante la observación constante de los hechos educativos y las interacciones de los actores hacia los fines pedagógicos, y a través de la obtención de las comprensiones de los actores sobre tales hechos mediante conversaciones y entrevistas.

La recolección de datos fue un proceso de actividades múltiples que posibilitó procesos de ajustes de los objetivos, ajustes y construcción de instrumentos de investigación; realización de observaciones y registros de aula, de reuniones semanales de los educadores y reuniones con los PPFF; visitas a varios de los actores en sus casas durante las tardes, puesto que todos, a excepción de las dos familias que permanecen en Jove Rancho, viven en distintas zonas de Cochabamba (Collpapampa, Tiquipaya, Montecillo, la zona este, la zona norte y sur de Cochabamba).

Con todo ello, la etapa de recolección de datos fueron tiempos de conocer e interactuar continuamente con los actores, tiempos de puro descubrimiento de la realidad y, en cierta forma, de confrontación interna con mi forma de acercarme a la realidad, la cual me llevó a adquirir el hábito de la curiosidad. Fueron tiempos de descubrimiento y confrontación cuyos frutos, en parte, se expresan en este trabajo, y vivencias que no cabe describirlas aquí.

2.6 Consideraciones éticas

Además de los permisos solicitados a los actores para ser partícipes de sus acciones y debido a algunas tensiones relacionales que existe entre los actores, también se cuidó de no provocar malos entendidos ni levantar sospechas negativas que podrían afectar a los mismos actores. Fue importante guardar mucha discreción y, en lugar de eso, buscar crear relaciones basadas en la confianza.

Asimismo, me preguntaba constantemente sobre el rol activo del investigador dentro del contexto de investigación, ya que en campo, varias veces no pudimos encontrar el equilibrio

entre tener que callar o decir sobre ciertos aspectos. Por ejemplo, en algunas ocasiones los educadores preguntaban cómo veíamos la clase; me preguntaba y tenía varias respuestas no convincentes respecto a mis respuestas. En otras ocasiones me involucré en algunos aspectos urgentes, como en el caso de las percepciones que la comunidad de Jove Rancho tiene respecto a la escuela. Fue agradable, luego, observar que se hicieron cambios inmediatos, lo cual también ayudó a percibir el interés de la escuela en llegar a la comunidad. Supongo que cada caso de investigación presenta retos propios para el investigador.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

> La humanidad ha llegado a una encrucijada ético-política, y según todos los indicios, no encontrará salidas para su propia supervivencia, como especie amenazada por sí misma, en tanto no construya consensos sobre cómo incentivar conjuntamente nuestro potencial de iniciativas nuestras frágiles predisposiciones hacia la solidaridad. Ese potencial para crear y esa apertura para compartir no se igualan bajo órdenes e imposiciones. Por antigua que pueda parecer la idea, sin profundas conversiones antropológicas, traducidas en consensos políticos construidos de modo democrático, no surgirá una convivencia humana en donde no falte ni la riqueza de bienes disponibles ni el deseo de saber convivir en medio de las diferencias.
> Una sociedad donde todos tengan sitio sólo será posible en un mundo donde quepan muchos mundos. La educación se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales y elementos definitorios de los sueños de felicidad individual y social. (Hugo Assmann 2002:28)

3.1 La educación básica

3.1.1 Perspectiva de la educación básica primaria en Bolivia

Hasta los años noventa, las distintas ofertas educativas de nuestro país separaron la práctica educativa de las necesidades sociales educativas[6] insertadas en una realidad de pluralidad social y dentro de la corriente mundial de globalización. Este desligue condujo a la ineficiencia del sistema educativo, pues las demandas de un país culturalmente plural exigieron la construcción de una nueva estructura social boliviana que promueva la equidad social en la pluralidad, demanda que no pudo ignorar la reestructuración del sistema educativo en la Reforma Educativa de 1994:

> Es importante señalar que la Reforma no constituyó una medida aislada sino fue más bien parte de un proceso de transformación integral de la sociedad boliviana, que en mucho estuvo orientado a develar y aceptar el carácter plurinacional del país, en camino hacia la construcción de una democracia plural y de un desarrollo más equitativo y sostenible, en respuesta a las demandas y reivindicaciones de los pueblos indígenas y sus organizaciones. (López 2005:203)

La Reforma Educativa de 1994 se estableció oficialmente bajo ley educativa 1565 y estuvo basada en la interculturalidad, el bilingüismo, la participación social (que refleja la voz de

[6] Ya desde las iniciativas educativas gubernamentales de 1909, la intención fue "atender a la clase económica, social, política y culturalmente privilegiada" (Sichra y otros 2013:27). José Antonio Arrueta (2011), en su análisis del impacto de las reformas educativas bolivianas, denota que junto a los cambios sociales y culturales ocasionados por la Revolución de 1952, la oligarquía y la clase media ejercieron el poder gubernamental intentando levantar un Estado moderno, democrático, considerando a la diversidad sociocultural como un problema cuya respuesta es la homogeneización cultural-nacional, a través de la educación como instrumento; "así, en su intento de consolidar *una nación*, priorizó contenidos dirigidos a encubrir las formas de dominación cultural y política que encontraban en el ideal de fortalecimiento de un proyecto estatal nacional" (pág.5). Ante los fracasos del intento de inclusión de la diferencia cultural, la educación popular desde 1985, planteada como una alternativa para la liberación de los oprimidos, tampoco pudo superar las formas educativas asimilacionistas ya establecidas, cayendo muchas veces en el empleo de ellas.

los movimientos sociales) y el enfoque pedagógico constructivista. La Reforma tuvo su campo de acción exclusivamente en la educación primaria, casi sin ninguna intervención en los demás niveles. A pesar de presentar limitaciones y dejar retos para el futuro[7], las bases mencionadas le permitieron transformar, desde la práctica, el ideal cultural y pedagógico de la educación en nuestro país: "(…) la educación boliviana comenzó a asumir desafíos históricos de índole epistemológica y política que, de hecho, marcaron por primera vez en la historia un quiebre en la secular condición colonial del país" (López y Murillo 2006:8).

El compromiso político desencadenado por la posición intercultural, además de su rol protagónico en la educación en contextos indígenas, también cuestionó los espacios de posicionamiento del racismo y la discriminación, considerando a la diversidad como riqueza: "la interculturalidad es un enfoque adoptado por la REb (Reforma Educativa boliviana) para propiciar nuevos tipos de relacionamiento social, a partir del trabajo en el aula y en la escuela, que rompan con la asimetría que rige en la sociedad boliviana entre indígenas y no-indígenas, así como en la permanente lucha contra el racismo y la discriminación" (op.cit.:7).

Asimismo, en concordancia con estas acciones, la reforma educativa desplegó cambios en la pedagogía de aula hacia un compromiso pedagógico con el estudiante al valorar sus características individuales y culturales, sus conocimientos previos y organizar procesos de enseñanza contextualizados al entorno sociocultural del estudiante, disponer entornos físicos y afectivos de aprendizaje configurados de manera motivante al aprendizaje (Arrueta 2011). "La REb impulsó el trabajo cooperativo en el aula, una pedagogía de proyectos y la elaboración de materiales que permitiesen a los alumnos trabajar entre ellos y en interacción con miembros de la comunidad (…)" (López y Murillo 2006:7).

En esa lógica, los conocimientos a trabajar en la primaria se expresan en el diseño del tronco común que es el currículo base establecido para el país[8], el cual plantea:

---

[7] La RE deja retos al futuro respecto a aspectos que fueron débiles en su aplicación política y social, tales como, la tarea intercultural de diversificación curricular acorde a las necesidades regionales y locales, y el hecho de tender puentes de interculturalidad entre áreas rurales y urbanas, entre otros retos.

[8] Acorde al planteamiento de Necesidades Básicas de Aprendizaje (Nebas) a cubrir como metas para el decenio 1990, establecidos en la Conferencia mundial sobre Educación Para Todos, las cuales constan "tanto de instrumentos fundamentales de aprendizaje (alfabetización, expresión oral, aritmética, resolución de problemas y otros) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores, actitudes, etc.) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales

> (…) el conocimiento del mundo de los números, de las magnitudes y de las representaciones geométricas, dentro de un contexto real y significativo; se fomenta la apropiación de saberes científicos y tecnológicos orientados a solucionar problemas, a entender el mundo natural y a generar una conciencia social e histórica; se incentiva la exploración y la experimentación con los lenguajes artísticos a partir del desarrollo de las capacidades expresivas y creativas; y se motiva el desarrollo de un espíritu creativo y reflexivo para que los estudiantes construyan permanentemente sus aprendizajes. (Ministerio de Educación y Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa 2003:37)

Actualmente, desde el año 2010 está vigente la ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP) que, de acuerdo a la CPE (art.78.II), plantea una Educación Intercultural Intracultural Plurilingue (EIIP). Bolivia se encuentra en proceso de transición de la EIB a EIIP como propuesta educativa; por ello, esta última está en proceso de aplicación todavía en el primer grado de la primaria y el primer grado de la secundaria. Como planteamiento, ella propone una educación primaria comunitaria y vocacional, términos que se refieren al objetivo de desarrollar:

> capacidades vocacionales, potencialidades humanas, actitudes investigativas de la ciencia, la técnica y la tecnología orientadas a la identificación cultural y lingüística, ligados a los valores comunitarios de articulación, contribución, redistribución y de reciprocidad, la adquisición de saberes y conocimientos propios y la práctica de la interculturalidad, desestructurando esquemas mentales individualistas, racistas, clasistas, regionalistas, caudillistas y discriminadoras. (MINEDU y Viceministerio de Educación Regular 2011:25)

Esta proposición plantea amplios retos educativos, como la adquisición de herramientas, técnicas y conocimientos propicios para acentuar la pertenencia cultural y lingüística a las distintas realidades socioculturales; como también, el desarrollo de la actitud y el pensamiento abierto a los conocimientos de realidades diferentes. Ambas dimensiones son aportes al cultivo y recreación de valores comunitarios y descolonizantes.

De hecho, la realidad nacional demanda una educación formal que promueva estas características educativas. No obstante, lo lamentable es que dentro del ahora contexto plurinacional, el proceso de los avances de la EIB "se ha detenido; en algunos casos ha sufrido retroceso; y en otros, se ha simplificado al uso instructivo de la lengua indígena" (Machaca 2010:9). Y la EIIP, que según Machaca es una política educativa inevitablemente complementaria a la EIB, que está en proceso de encaminar su operativización.

---

y seguir aprendiendo" (MINEDU y Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa 2003:20).

3.1.2 La educación activa alternativa para la autonomía

La educación alternativa, según Maribel Ochoa[9] es el conjunto de iniciativas educativas que responden con estrategias diversificadas a espacios de formación o necesidades aún no cubiertas por las distintas plataformas educativas, necesidades de sectores y poblaciones que, en alguna medida, son excluidos. Esta característica le permite emanar sus objetivos desde las necesidades e inquietudes de sus beneficiarios y contar con la participación de éstos en las distintas fases de su ideación y realización.

Kusikuna, debido a sus características curriculares y estructura de gestión, se presenta como proveedora de una educación alternativa, validando su participación en el marco de la educación básica privada. Kusikuna, como alternativa educativa, plantea sus principios pedagógicos de libertad y autonomía en las características de la educación activa. En su origen, la escuela activa se remonta al movimiento de la Escuela Nueva, un movimiento de renuevo pedagógico, naciente después de la primera guerra mundial como convergencia de varias corrientes pedagógicas; entre ellas la de Adolphe Ferrière y su concepción de las necesidades biológicas y el impulso espiritual como la raíz de la vida y fuente de toda actividad, y la concepción de John Dewey sobre la educación pragmática, el aprender haciendo y la convivencia democrática. Para Ferrière la educación debe conservar y aumentar dicho impulso, y para John Dewey, "la educación era esencialmente proceso y no producto; un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia; un proceso de mejora permanente de la eficiencia individual. (…) La educación se confundiría con el propio proceso de vivir" (Moacir Gadotti 1998:148-149). La Escuela Nueva también se estableció gracias a los aportes de: Decroly con su metodología de acción pedagógica, estructurada en torno a los centros de interés, en las experiencias pedagógicas de la escuela del trabajo de Kerchensteiner y del movimiento liberal de Demolins y Ligthart. Asimismo, pedagogos y médicos como Binet, Cousinet, Freinet, Montessori y otros son considerados como parte de esta corriente (Ander-Egg 1999).

Este movimiento surge como alternativa a la práctica pedagógica tradicional y desarrolla la pedagogía activa que se centra en el niño para formarlo como un ser autónomo, con libertad de pensamiento y acción, donde el educador es un medio esencial para ese objetivo:

[9] En línea: http://abacoenred.com/-Educacion-alternativa,177-.html. Fecha de consulta: 10-06-2014.

> (…) es una didáctica paidocéntrica; el protagonismo está puesto en el aprendizaje, o sea, en la actividad e iniciativa de los alumnos, potenciando su libertad, actividad y autonomía. Los docentes son un medio o recurso de aprendizaje. Se apela, asimismo, a nuevos procedimientos: juego, libre actividad, creatividad, educación en la vida misma. (Ander-Egg 1999:127)

Ander-Egg señala que el aporte central fue la mirada a la enseñanza como un proceso interdisciplinar y holístico. Entre las críticas a esta iniciativa pedagógica, este autor señala que ella "fue más una propuesta que una realización generalizada" (Ibíd.).

En el contexto latinoamericano, en respuesta al tipo de educación tradicional centrado en los contenidos a aprender, más que en el mismo niño y sus necesidades inherentes, se han realizado distintas experiencias alternativas en la línea de la escuela activa que vuelca la mirada al niño. Entre estas experiencias, el año 1977, en Quito Ecuador comenzó a operar el Centro Experimental Pestalozzi, más conocido como el Pesta, y es el modelo pedagógico que guía la práctica de Kusikuna. El Pesta propone una pedagogía guiada por el respeto y atención a las necesidades e intereses del niño, según su etapa de desarrollo psicobiológico en relación con sus intereses sobre su entorno social. Es decir, el Pesta otorga la libertad de acción y decisión al niño, como medios para formar su autonomía:

> En los sistemas autoritarios el concepto de la responsabilidad, aquí íntimamente ligado a la libertad, se confunde fácilmente con la obediencia. En ellos la frase "es un niño responsable" quiere decir que "hace puntualmente todo lo que se le manda", mientras que en la escuela activa significa que puede tomar "decisiones" importantes para él y a la vez se hace responsable de sus consecuencias. El hecho de tener que escoger entre varias posibilidades poco a poco despierta las facultades, afina los sentidos, permite juzgar las situaciones; en fin, crea y amplifica la conciencia personal, y una mayor conciencia significa mayor responsabilidad.
>
> Vemos que en la escuela activa no hablamos de una "libertad absoluta", sino de la necesidad de ampliar las condiciones externas y de introducir los elementos de la libre decisión para permitir que los individuos entren en un aprendizaje operativo de la libertad: la libertad de ser ellos mismos, de llegar a conocer su propia naturaleza y la naturaleza del mundo que los rodea. (Wild Rebeca y Mauricio 1985:60-61)

El Pesta propone la libertad para construir la responsabilidad y, así, la autonomía en el estudiante. Señala que cuando los estudiantes tienen la libertad de responder a sus inquietudes reales, interactuar con el conocimiento según sus intereses, y no a inquietudes preestablecidas y de manera mecánica, se permiten forjar el carácter de decisión, agudizar la conciencia sobre sí y su entorno, lo cual contribuye a construir la responsabilidad sobre sí y sobre aquello que ha formado conciencia. Entonces, para el Pesta, la clave para la educación llega a ser la libertad de decisión como medio para construir la autonomía de la persona. Como fruto de esa educación en libertad, el Pesta señala que el ser humano (niño, adolescente o joven) fortalecerá su autoconfianza o seguridad en sí mismo, y esto

repercutirá en la generosidad con su entorno:

> Esta libertad no excluye la posibilidad de enseñar algo, sino permite que toda enseñanza que viene desde fuera sea comparada con experiencias personales antes de ser asimilada; un proceso que da seguridad real. Esta seguridad personal fortalece la confianza en sí mismo y la conciencia de la vida misma. Esta conciencia y este sentimiento de seguridad personal pueden crecer tanto que finalmente son percibidos más fuertemente que las limitaciones exteriores. Es el crecimiento de esta confianza vital el que permite la experiencia de una libertad interna, una amplitud de la vida personal que ya no depende de las condiciones exteriores. Cuando este "centro de libertad interna" está bien establecido, la persona puede abandonar las defensas que tenía para proteger su individualidad y sus intereses personales. Comienza así a vivir sin esperar que otros satisfagan sus necesidades, se inicia entonces el proceso de maduración que permite una verdadera cooperación y generosidad. (op.cit.:61)

Según el Pesta, una educación en la libertad desarrolla la autoseguridad interna o autoestima de la persona, y ésta incide hacia la construcción de su autonomía en lograr lo que desea y se propone, responsabilidad y generosidad con su entorno y sus semejantes. El Pesta desarrolló una educación que enfatiza la dimensión del Ser que encierra el repertorio de valores humanos y sociales, da principal atención a la vida afectiva del sujeto para construir la confianza como centro de operación de la autonomía.

La autonomía tan buscada por esta experiencia educativa que es el Pesta significa una persona capaz de tomar sus decisiones, gestionar sus emociones, capacidad crítica y constructiva y empática con los demás y sus situaciones:

> El niño autónomo, acostumbrado a tomar decisiones, a expresar sus necesidades y bregar con sus emociones, tiene poca oportunidad de convertirse en un joven que se rebela contra todo y contra todos. Más bien hay buena probabilidad que este niño pase los años de la adolescencia participando cada vez más en la vida de los adultos, que se convierta en una persona equilibrada, con capacidad de una crítica constructiva que le permita solucionar problemas reales, de satisfacer las necesidades de su propia vida, de contribuir al bienestar de otros, de percibir sus talentos y tomar las decisiones necesarias para vivir de acuerdo a su naturaleza. (op.cit.:22)

La pedagogía del Pesta confía en la espontaneidad del sujeto como manifestación de sus intereses y necesidades reales que garantizan un proceso educativo para desarrollar su autonomía: "El interés espontáneo, garantía de la autonomía del niño y de la perpetuación de todo esfuerzo educativo, nos puede servir de termómetro, ya que aquel constituye la manifestación externa de la coincidencia entre las condiciones externas y las necesidades internas del niño" (op.cit.:43). Entonces, el rol del educador "es el de preparar todo lo necesario para que los niños puedan crecer sin miedo en ambientes apropiados, abrirse a muchas nuevas experiencias, explorar, experimentar y comprender a su nivel. (…) este camino no excluye la enseñanza, pero asegura que el estudiante pueda vincular lo que se

le enseña con su propia experiencia" (op.cit.:38).

La educación basada en principios activos nos plantean una educación que trascienda hacia el cultivo de valores individuales y sociales, tomando al estudiante como sujeto principal, sus necesidades psicobiológicas como guía de sus intereses, su contexto como el escenario de acción del aprendizaje, el aprendizaje como la actividad central del proceso, alrededor del cual gira el proceso de enseñanza (Sánchez 1997) y la gestión pedagógica.

En la alternativa pedagógica planteada por el Pesta centrada en el sujeto, si bien el énfasis en la persona, en el niño conduce a analizar sus relaciones con su entorno social, la naturaleza, la dimensión sociocultural, la interacción del estudiante con las necesidades y potencialidades de su realidad social están ausentes en la formación del sujeto integral. Abordar, desde la educación, la dimensión sociocultural es necesaria en este modelo pedagógico, ya que éste pretende formar personas con capacidad de respuesta a las problemáticas del entorno. Tomar en cuenta esta dimensión como parte de las necesidades de los sujetos estudiantes daría pie a forjar en ellos el espíritu crítico respecto de la realidad social, cultural y política, que son temas esenciales en la educación en contextos latinoamericanos. En relación a esta ausencia, Gadotti (1998) también recoge que los allegados a la propuesta de la educación para el desarrollo del ser y la educación para la libertad, como Paulo Freire, criticaron su carácter conservador respecto a los intereses políticos sociales dominantes inmersos en los sistemas educativos de los países; vale decir, criticaron su falta de compromiso con una educación transformadora de las estructuras sociales dominantes. A continuación, damos cuenta sobre el aporte del pensamiento pedagógico crítico de las estructuras dominantes.

3.1.3 La pedagogía crítica para la autonomía y la libertad

A mediados del siglo XX, surge el pensamiento pedagógico crítico como una postura contestataria y denunciante de la ideación de la educación como reproductora de una sociedad capitalista gobernada por las clases dominantes (ibíd.). En esta línea de pensamiento, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1970)[10] sostuvieron que "la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema" (Gadotti 1998:199). Entre otros pensadores, Henry

[10] En su libro La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia S.A. 1979. Mencionado en Moacir Gadotti, 1998.

Giroux (1987)[11], para explicar estas relaciones entre la escolarización y la sociedad dominante focaliza el rol del poder de la ideología y la cultura como reproductores de dominación social (ibíd.).

En esta línea del pensamiento crítico y denunciante de la escolarización, Iván Illich es uno de los pensadores radicales de que la escuela no podría ser gestora de equidad social, puesto que su rol es justamente el afianzamiento de las estructuras de las desigualdades sociales:

> No podemos iniciar una reforma de la educación a menos que entendamos primero que ni el aprendizaje individual ni la igualdad social pueden acrecentarse mediante el ritual de la escolarización. No podremos ir más allá de la sociedad de consumo a menos que entendamos primero que las escuelas públicas obligatorias reproducen inevitablemente dicha sociedad, independientemente de lo que se enseñe en ellas. (Illich 1985:59)

Para Illich, el sistema escolar deposita en las mentes el mito de la necesidad de una sociedad consumista y utilitaria-subordinante, la institucionaliza, la recrea y encubre sus ambivalencias entre mito y realidad (ibid.). El autor cuestiona estos mitos ya naturalizados en nuestro medio para hallar el "progreso" social que, finalmente, implica ser productor o consumidor. Estos mitos ya conllevan "ritualizaciones". Entre estos mitos, el autor refiere a: el mito de la medición de los valores que naturaliza las jerarquías sociales; la fe y la búsqueda por ajustarse a la escuela, a su currículo, a sus formas como la "necesidad" de ser enseñados junto a la pérdida del incentivo al autoaprendizaje; el culto a la escuela y la adopción de sus objetivos que, además de solventar los otros mitos, defienden la mercantilización de la educación.

En este sentido, este autor señala que "ni la crítica ideológica ni la acción social pueden dar a luz una nueva sociedad. Sólo el desencanto con el ritual social central, el desligarse del mismo, y reformarlo pueden llevar a cabo un cambio radical" (op.cit.:59). Este desencantamiento y transformación de los mitos, para este autor, es la desescolarización de la sociedad. Como alternativa plantea posibilitar la educación libre, a través de:

> 1.-El liberar a las cosas, mediante la abolición del control que hoy ejercen unas personas e instituciones sobre sus valores educativos.
> 2.-El liberar la coparticipación de habilidades al garantizar la liberta de enseñarlas o de ejercitarlas a pedido.
> 3.-El liberar los recursos críticos y creativos de la gente por medio de una vuelta a la capacidad de las personas para convocar y organizar reuniones –capacidad crecientemente monopolizada por instituciones que afirman estar al servicio del público.

[11] En Gadotti 1998.

> 4.-El liberar al individuo de la obligación de moldear sus expectativas según los servicios ofrecidos por cualquier profesión establecida -proporcionándole la oportunidad de aprovechar la experiencia de sus iguales, y de confiarse al profesor, guía, consejero o curandero de su elección. La desescolarización de la sociedad difuminará inevitablemente las distinciones entre economía, educación y política, sobre las cuales se funda ahora la estabilidad del orden mundial actual y de las naciones. (op.cit.:145-146)

Como propuesta crítica radical a las estructuras subordinantes de la escolarización hacia la sociedad, Illich plantea la eliminación de las estructuras que hacen a los mitos mencionados, que son concebidos como barreras políticas, ideológicas, económicas, burocráticas para la educación. Son acertadas estas críticas a la escolarización, la escuela ha sido conocida como una institución que coarta en muchas maneras las alas de la educación a través de la educación bancaria. Con Illich se fortalece la figura del aprendizaje, del rol del facilitador, del rol del que aprende y de la noción de comunidad de aprendizaje; aunque se señalaría que la plataforma de su acción es un tanto ideal, debido justamente a las desigualdades socioeconómicas y las limitaciones políticas en cuanto al alcance poblacional.

Por su parte, Paulo Freire, como pensador de alternativas y luchas en contra de la educación reproductora de las formas de dominación social e individual, señalaría esta postura como un renuevo de la escolaridad. Freire propone que el rol de la escuela, en sus términos, es enseñar a pensar acertadamente, forjar la capacidad crítica que permite salir de la ingenuidad, a través del reconocimiento y la comprensión de los componentes que construyen las estructuras de dominación, para crear conocimientos transformadores y herramientas que sirvan para construir tales alternativas (Freire 1997). Para Freire la educación nunca neutra no puede ser sólo reproductora o reveladora de la realidad, es sobre todo una forma de lucha constante, desde el cotidiano de la práctica educativa.

> La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error declararla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actua libremente sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la Historia y de la conciencia. (…)
> No puedo ser profesor en favor de quien quiera y a favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad. Frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy

> profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica. (…) Belleza que se esfuma de mi práctica si soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme. (Freire 1997:95, 98-99)

Con ello, Freire demuestra su confianza en la educación como transformadora de la sociedad y la mentalidad de los individuos; por tanto, educar no puede ser una acción inconciente, tiene que ser un acto que responde a una filosofía de vida. Esta confianza se plasma en su pensamiento de que enseñar es un acto ético, coherente entre el discurso y la acción, un acto que construye conciencia y crítica de la realidad y de las estructuras que la sostienen, con una intención propositiva y transformadora mediante la construcción de nuevos conocimientos. Por ello, Freire enfatiza que el rol de enseñar, como rol ético, es ante todo respetuoso del estudiante, sus identidades, promotor de su curiosidad y su libertad y autonomía guiadas y normadas por la ética; por tanto, el rol de enseñar es dialogativo estudiante-profesor, se construye escuchando al estudiante y sus necesidades; es denunciante de toda forma de discriminación. El rol de enseñar es necesariamente un rol creativo y estético en sus formas, por tanto es autocrítico de sí mismo y progresivo, puesto que enseñar es investigar constantemente cómo construir esta herramienta de transformación social (ibíd.). Con lo mencionado, Freire defiende la educación como instrumento para la equidad social y el respeto.

3.2 Interculturalidad en la educación

"**Interculturalidad** es, ante todo, cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura[12]. Naturalmente, en esas relaciones entran también en juego las identidades de los diversos participantes" (Albó y Romero 2004:29). En primera instancia, la interculturalidad es la construcción de interacciones entre personas pertenecientes a distintos grupos sociales halladas en contacto y, en segunda instancia, de las cualidades culturales de estas personas, que podrían ser conocimientos, prácticas y valores. En estos procesos de interacción, estos autores señalan la existencia de una interculturalidad positiva y negativa; la primera implica actitudes de apertura e, incluso, enriquecimiento mutuo de las personas en interacción; la segunda es lo contrario, son actitudes de distanciamiento, subordinación o destrucción de una de las partes (ibíd.).

[12] Albo y Romero (2004:11) denominan "*cultura* al conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje y compartidos por un determinado grupo social".

Al pretender dar valor a las cualidades diferentes de la diversidad social de los actores en interrelacionamiento, la interculturalidad reconoce las diferentes estructuras sociales de poder que provocan desigualdad entre los grupos, para trabajarlos hacia el logro de interacciones equitativas. Por ello, la actitud intercultural busca ir más allá del simple encuentro de culturas (Gottret 1999), sino que se propone remover los escenarios de interrelación, sacando a la luz las interrelaciones de asimetría para tratarlos. En ese sentido, la concepción de interculturalidad se la ha trabajado desde la defensa y la alteridad de nuestras sociedades indígenas, que han padecido distintos momentos y tipos de avasallamiento y procesos de enculturación que contradicen el constructo del imaginario de vida de tales grupos. Desde su perspectiva crítica, la interculturalidad pretende ir más allá de la actitud política de reconocimiento de la diversidad[13], pues parte de la visualización de las posiciones de desigualdad de los grupos indígenas respecto de sectores o grupos hegemónicos. En ese sentido, el ámbito de acción de la interculturalidad toca las estructuras sociales y sus dinámicas de poder que la hacen posible o limitan y se inscribe como la lucha por la reivindicación de los pueblos indígenas, no sólo desde el plano cultural, sino también lo político "como el elemento ideológico que determina el orden social, económico y cultural" (Antequera 2008:31), es una "propuesta ético política (que) apunta a la transformación de las estructuras de dominación y discriminación que se dan al interior de nuestras sociedades marcadas por la diferencia colonial, la diferencia racial y étnica" (op.cit.:27).

De hecho, las vías de la interculturalidad comprenden, en el análisis de Albó (1999), dimensiones interpersonales, estructurales de la conformación de la sociedad y conceptuales, simbólicas y axiológicas, que se refuerzan mutuamente en el constructo de la interculturalidad, y de hecho la interculturalidad requiere darse en las tres dimensiones:

> 1. La perspectiva *interpersonal*, que enfatiza las relaciones entre personas y/o grupos distintos y las *actitudes y conductas* de aceptación o rechazo que tienen tanto de la *propia* identidad cultural como también del *otro* culturalmente distinto. Este ámbito se mueve más en el nivel micro y su desarrollo es fundamental con miras a la convivencia. (…)
> 2. La perspectiva *estructural*, que enfatiza las nuevas modalidades que adquieren las instituciones y estructuras sociales sean estatales o no. Éstas vienen a ser el molde en el cual se facilitan u obstaculizan las relaciones interpersonales de convivencia. Un caso particularmente notable es la cara intercultural de la estructura socioeconómica global, de clases o de poder. (…)

[13] que propuso el multiculturalismo neoliberal y su política de reconocimiento de "los grupos étnicos o naciones que habitan al interior de sus Estados, con el término "culturas". Este enfoque le resta la dimensión política a las demandas de estos grupos, puesto que los derechos que se les reconozcan no son derechos colectivos sino que siguen siendo derechos que se le reconoce a los individuos en cuanto pertenecientes a un determinado grupo y no afectan la estructura política de la misma" (Antequera 2008:25).

> 3. La perspectiva *conceptual, simbólica y axiológica*, que enfatiza los nuevos sentidos interpretativos y normativos que adquiere la manera de pensar y de valorar como fruto del diálogo fecundo de saberes, cosmovisiones y lógicas provenientes de diversas culturas. Interculturales son entonces las nuevas transformaciones, sincretismos o síntesis conceptuales y normativas resultantes de esos intercambios culturales. (Albó 1999, en Albó y Galindo 2012:15-16)

Domic (2010:563) nos permite pensar en espacios de concreción de la interculturalidad que ella denomina vívida, para pensarla desde sus diversos ángulos de existencia, donde interactúan las tres perspectivas planteadas por Albó:

> (…), nos encontramos con otra visión de la interculturalidad que emerge de la vivencia de la misma, tal cual se presenta en los espacios cotidianos, y que tiene mucho que ver con la abierta confrontación, y pugna de cosmovisiones, ethos, acciones y reacciones culturales y que no necesariamente pasa por la conciencia de los sujetos. Esta interculturalidad vívida se realiza por el contrario al margen del conocimiento de la misma, de su conceptualización abstracta, concretándose en relaciones puntuales que establecen los sujeto con el territorio, el medio ambiente, las tecnologías que se implementan en los procesos productivos, en las formas de alimentarse, etc. Se presenta en las formas de organización social, en el imaginario social, en la producción simbólica, está en la lengua y atraviesa las manifestaciones artísticas.
> (…) Es más un vaivén inconstante, con múltiples oscilaciones, no puede ni permanecer ni en uno ni en otro lugar. (…) Se acerca más a la manera que tienen los sistemas complejos holistas de las cosmovisiones andinas de concebir el intercambio la vida con otros. Desde la perspectiva andina la interculturalidad no es una relación permanente, ni mucho menos armónica, es más una dinámica en la que las relaciones son conflictivas pero en la que también se buscan conciliaciones en ciclos de vida intermitentes o continuos. (Domic 2010:563)

La autora nos permite pensar en que más que buscar una sociedad intercultural sin asimetrías, debemos voltear a ver que la cotidianidad y el presente manifiestan diversas dimensiones y realidades de interculturalidad, en las tantas necesidades y oportunidades de interacción de manera que convenga a los involucrados. Esta autora permite observar que los constructos cotidianos de interculturalidad vívida presentan ciertas características, tales como: la intermitencia en la construcción de relaciones, los conflictos, las pugnas, confrontaciones y distanciamiento como parte de esta construcción y constantes búsquedas de soluciones y consensos ante amenazas de rupturas.

Ante lo mencionado, la interculturalidad se construye cuando nos encaminamos activamente a forjar interrelaciones entre personas pertenecientes a grupos diversos (étnicos, grupos sociales, socioculturales colectivos, sectores), construcción de espacios de interrelaciones donde “nadie tenga que negar su propio ser” (Antequera 2008:33), tampoco se sientan en superioridad, y que la interrelación permita aprender uno del otro; y así, las personas se sientan, se sepan y se vean mutuamente como parte, en sentido equitativo, de ese espacio, esa comunidad social compartida.

En el plano de la educación, un claro ejemplo de elementos para los cambios sociales estructurales son las políticas de educación intercultural que continúan desarrollándose en nuestro país. El actual currículo nacional plantea una educación que promueve los valores comunitarios, socioproductivos y de respeto a la naturaleza y a las identidades culturales. En ese sentido, la interculturalidad se ha posicionado en la educación boliviana en distintas dimensiones de acción del cual López (2001:7-8) hace referencia:

> La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. (…) La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

La EIB es una propuesta política educativa de interacción de culturas para el bienestar integral de los pueblos indígenas, una política de fortalecimiento de su identidad. Por tanto, la EIB incide en las dimensiones lingüísticas, metodológicas, curriculares, acorde a las necesidades, demandas, valores, conocimientos y otras características de la cultura local. Es decir, la educación intercultural bilingüe, como una acción política, propone responder a las necesidades culturales desde la dimensión pedagógica.

Las perspectivas o dimensiones de la interculturalidad (interpersonal, estructural-social y simbólico o conceptual) que Albó (1999) acotó, de hecho, están confluidas en el rol de la escuela. Si bien la escuela no es quien sola va a cambiar la sociedad, pero ella, como formadora de actitudes (pensamiento y acción) de ciudadanía y como espacio social de presencia de la diversidad, es quien tiene gran potestad y el espacio para lograr cambios desde la mentalidad (perspectiva simbólica o conceptual), la afectividad y las actitudes de los estudiantes, dando la base para que ellos puedan forjar espacios sociales más democráticos, equitativos y críticos, dentro y fuera de este espacio escolar. Al respecto, son muy profundos los cuestionamientos propios de la interculturalidad que Gonzáles Lucini nos trae a colación:

> ¿Es posible una Educación en la **Igualdad**[14] **y en la Paz** sin el desarrollo personal de valores como la **solidaridad** y la **ternura**? ¿Cabe una auténtica **Educación Ambiental** descontextualizada del desarrollo del valor de la **belleza** o de la **responsabilidad**? ¿Es realmente eficaz una Educación **para la salud** que no parta del descubrimiento del valor del **cuerpo**, de la **sexualidad** y, en general, de la vida? ¿Se puede plantear una **Educación para la Seguridad Vial** si no se han desarrollado e interiorizado valores como el de la **convivencia** y el **respeto**? (Gonzales Lucini 1996:66)

Con ello, Lucini plantea que la escuela debe trabajar desde las aulas la práctica de valores esenciales de la interculturalidad, tales como: la equidad, solidaridad, igualdad, afectividad, el respeto mutuo, la convivencia y democracia, la responsabilidad consigo mismo y con el entorno social y natural, la intolerancia a la discriminación sociocultural, forjar personas con "valores de autonomía y autoestima orientada a afirmar una personalidad con bases de democracia, capaz de atender sus necesidades con sus propios esfuerzos sin necesidad de recurrir al asistencialismo" (Mengoa 1999:18). Albó (1999) acentúa diciendo que, a pesar del gran logro que significa la formación de estructuras legales interculturales, el desafío mayor es llegar con la interculturalidad al corazón y, así, convertirla en una actitud asimilable, casi natural:

> (…) el punto central es llegar al corazón. Para mí esto es lo más fundamental. El riesgo siempre es hablar de lo intercultural sólo en términos de discurso, de cabeza, de información, (…) pero el peligro es que todo se quede en la cabeza. Lo que hay que ir diseñando es la manera de llegar a las actitudes, a las conductas. Este es el gran desafío. (…)
> Hemos de llegar a toda esa cuestión de actitudes sin negar que es también fundamental influir en ellas desde los aspectos legales creando estructuras que faciliten el intercambio respetuoso entre los distintos. Las estructuras tienen que ser facilitadoras de un ambiente intercultural equitativo, pero ellas solas no serán la solución final. Tiene que llegar a crearse una situación en que tal actitud abierta sea asimilable, para que llegue a ser una actitud casi natural, tiene que ser asimilable al nivel de relaciones personales. (Albó 1999:25)

Trabajar estos elementos de la interculturalidad se hace imprescindible en espacios educativos urbanos y periurbanos (obviamente no sólo en estos espacios), donde personas de distintos estratos sociales[15] o grupos socioculturales acuden, como lo es Kusikuna, puesto que generalmente en espacios donde la diversidad sociocultural confluye, viven perspectivas discriminatorias, actitudes de incomprensión y prejuicios hacia los distintos grupos (Albó, 1999). De hecho, la escuela que aglomera a la diversidad sociocultural (lo cual ya es un avance hacia la interculturalidad) es un espacio donde suceden continuos procesos de conflictos entre la diversidad de los grupos. Por ello, Sichra, Guzmán, Terán y García (2005:13) expresan la urgencia del tratamiento de las asperezas sociales desde los

[14] Negrillas del autor
[15] que en parte responden a características de tenencia económica, formación académica, ejercicio laboral, y en parte a imaginarios de pertenencia a grupos socioculturales, combinados con lo étnico.

fines y acciones de la educación, la urgencia de una forma educativa de carácter intercultural: “Hoy más que nunca, el contexto de tensiones y dinámicas sociales exige del Estado la generación y aplicación de políticas educativas que promuevan la comprensión, aceptación y participación de diversos pueblos, razas, culturas, clases y la convivencia en un país que es de todos los que habitan en él”. Por ello, Albó y Romero (2004:82) indican que “la **educación intercultural**[16] responde a una política cultural integradora, cuyo propósito fundamental es la interrelación e interdependencia entre grupos de diversas culturas, pero en condiciones de igualdad política y social”.

Se demanda a la escuela la formación de personas con ética social, es decir, la ética en la interculturalidad. “Cuando hablamos de ética, nos referimos claramente al conjunto de valores de referencia (horizonte valorativo) desde donde el individuo, al interior de la comunidad, va elaborando progresivamente sus convicciones, sus decisiones y el modo de su interacción social. Se refiere ante todo a la experiencia espiritual del sujeto individual y colectivo” (Simón Arnold 2008:36). Para Arnold, la ética tiene un marco de referencia que es el *otro*: “Ya no puede existir un horizonte ético selectivo y unilateral. Como lo recuerda la Regla de Oro, el “otro” es la columna vertebral de la ética, de tal modo que ésta es por definición a la vez universal y plural. Un discurso excluyente pierde por sí solo toda credibilidad ética” (op.cit.:41). Por medio de constantes puestas en práctica en los comportamientos, la ética, según este autor, se va autonomizando y madurando en el sujeto.

La escuela es un espacio social donde se puede concretar el conocer al otro diferente, así, el respeto y la convivencia de estos actores, más allá de sus características culturales que, de hecho, enriquecen la diversidad y las relaciones; pues, según Albó y Galindo (2012:12) “cuando hablamos de interculturalidad, parece que el sujeto primario de estas relaciones no son tanto las “culturas” (que son una generalización conceptual abstracta) sino las personas o grupos de personas que viven y se han desarrollado en culturas distintas. (…) Sólo en un segundo momento de reflexión analítica, esta relación se podrá referir también a elementos culturales o a las culturas mismas”. Y es preciso señalar el análisis de Carbonell (2002:47) sobre la educación intercultural “el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad, o el culto a la tolerancia,

[16] Negrillas de los autores.

sino la convicción de que **somos más iguales que diferentes**[17], con todas las consecuencias que de este principio derivan. Y educar este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados, es una tarea realmente difícil y compleja". Esto no significa que la diversidad sea desdeñada, más al contrario, la diversidad es parte inherente de esta identidad igualitaria, es más, se defiende esta última por la importancia de la diversidad. Por ello, Edgar Morin (1999) nos reflexiona sobre la triple identidad interconectada: identidad individual, de especie y la social, con el reto de que "La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad" (op.cit.:27). Morin señala la importancia de ambas dimensiones que están interconectadas.

Por tanto, la demanda de la interculturalidad a la educación en contextos de encuentro de la diversidad social es la formación en valores y actitudes que hacen que educar signifique aprender a convivir entre personas diferentes, como proceso y resultado. Por la naturaleza de la interculturalidad, esta demanda no se refiere a la instrucción de normas, valores, conductas en la escuela, sino a la internalización, la construcción consciente, en interacciones reales, del valor de la dimensión humana, a través del valor de la diversidad como riqueza. En ello, Daniel Goleman (1996) señalaría como esencial una educación en gestión de las emociones personales, interpersonales y las sociales, como la empatía hacia el otro y hacia grupos sociales, que son mecanismos para la madures, el desarrollo humano y los valores de solidaridad social.

La interculturalidad en contextos urbanos y periurbanos, además de trabajar las actitudes y las interrelaciones, lleva una carga ética de responder a las desigualdades sociales. Pues, "la escuela se encuentra afrontando retos no solamente formativos, sino fundamentalmente sociales en el contexto del permanente cambio social en el que estamos viviendo" (Leiva 2007:2)[18]. Es más, en estos contextos de diversidad, los problemas pedagógicos tienen que ver con los problemas sociales, como afirma Ruth Arcarons (2005:1): "La escuela, simplemente, refleja la realidad social en la que se encuentra inmersa, (…).Por lo tanto, las dificultades y los déficits que pone de manifiesto no son exclusivos de la escuela como tal, sino que son inherentes a la propia sociedad; la escuela simplemente proporciona los

[17] Negrillas del autor.
[18] En un estudio sobre interculturalidad y convivencia en los centros educativos españoles (un contexto social con amplia diversidad sociocultural en las aulas debido a los procesos de migración), desde la perspectiva de los educadores.

condicionantes que permiten su emergencia y visualización". Es decir que, además de las importantes cuestiones respecto a las condiciones socioeconómicas, los problemas pedagógicos referentes a: la elección de una escuela, el rendimiento escolar, el gusto por aprender, el gusto por asistir a la escuela y otros de orden pedagógico tienen mucho que ver con las condiciones sociales y/o socioculturales fuera y dentro de la institución escolar.

En esa misma línea, hay una perspectiva educativa que declara que las situaciones individuales, personales de los estudiantes o de grupos de estudiantes en su proceso de aprendizaje, finalmente conforman la situación de la diversidad del grupo de estudiantes, y es factible a que la diversidad se convierta en desigualdad.

La concepción de interculturalidad en el aula como respeto a las diferencias de grupos atiende a ello[19]. Sacristán (2000:16) afirma: "Cuanto más luchemos por la idea de que la educación ha de intervenir en la integridad del ser humano, más fuentes de diversidad habrán de ser consideradas". Por su parte, Ander-Egg (1996:185) señala que la atención a la diversidad está relacionada con la atención personalizada:

> Lo que hoy se denomina "atención a la diversidad" se relaciona con la llamada "educación personalizada"; en uno y en otro caso, se trata de ofrecer a cada alumno las posibilidades de desarrollar sus potencialidades de acuerdo con sus propias posibilidades y no conforme a un baremo más o menos universal. Esto supone la adopción de un modelo de desarrollo curricular que, atendiendo a la totalidad de los alumnos, a través de una oferta plural, proporcione una diversificación curricular, como respuesta a las diferencias individuales, derivadas de la diversidad de experiencias, de conocimientos, de capacidades cognitivas, de centros de interés y de motivaciones.

Con lo afirmado por Gonzales Lucini, Arcarons y Ander-Egg, una escuela acorde al carácter intercultural es una escuela abierta a las diferencias, una escuela que hace frente a las situaciones de discriminación, de desigualdad social y lo hace conjugando la diversidad sociocultural y las diferencias individuales (Bolívar 2004). Por ello, Sacristán señala:

> Los centros escolares tienen que plasmar en su organización, en su prácticas pedagógicas y en su currículo el principio de que la educación es un servicio social que tiene que atender a las diferencias entre los alumnos, pero combatiendo las desigualdades sociales. Esta idea sirve para establecer servicios complementarios a los más necesitados, intensificar la atención pedagógica a los que más lo pueden necesitar, evitar formas de organización interna que separe niveles de rendimiento y de expectativas acerca del mismo, luchar contra discriminaciones de sexo, procedencia étnica, etc. que se manifiestan en los materiales didácticos, en los contenidos y en las prácticas cotidianas. (Sacristán 1992:96)

[19] Comprendiendo la importancia del equilibrio entre la necesidad de la individualidad y el tratamiento de la diversidad, pues que tampoco es posible "asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas, no es posible una escuela para las individualizaciones y para todas ellas. Por otro lado, tampoco es necesario" Gimeno Sacristán (2000:17).

Entonces, la interculturalidad como estrategia pedagógica implica la creación de condiciones como la búsqueda de respuestas a los requerimientos de los distintos actores participantes, requerimientos derivados de su condición social, individual, su condición de contar con capacidades diferentes, las cuales influyen en su rendimiento escolar en medio del resto del grupo. Tener en cuenta estos elementos nos permite analizar de mejor manera la gestión pedagógica del Chawpi.

Con lo mencionado sobre la interculturalidad en la educación es preciso señalar algunas características de la interculturalidad en aula que es el contexto más importante donde radica la razón de ser de las teorías sobre la EI. Ya se fue mencionando la importancia del cultivo de valores interculturales, la importancia de la diversificación de actividades, potenciar la singularidad de cada alumno, de los cuales Albó y Romero (2012) tratan. Estos autores también privilegian el marco de las relaciones y, en él, el tratamiento de la diversidad cultural, la valoración de la identidad sociocultural del estudiante. Entonces, ellos hablan de la importancia de generar un clima de respeto, confianza y aceptación en el aula. Esto implica, para ellos, la horizontalidad en las relaciones, para construir la confianza; la enseñanza de habilidades sociales, como: hacer críticas y saber recibirlas, expresar sus sentimientos en relación a las personas y al grupo, hacer halagos y saber recibirlos, aprender a pedir disculpas, aprender a expresar su discrepancia, molestia o disconformidad y reclamar el cumplimiento de acuerdos, entre otros.

Asimismo, estos autores señalan la importancia de fortalecer la autoestima personal y social de los alumnos, pues una buena autoestima es fundamental y permite al alumno: enfrentar las dificultades que se le presentan, resolver los problemas escolares y superarlos con relativo éxito, trabajar y aprender de forma autónoma para desarrollar su creatividad y originalidad, establecer relaciones sociales positivas, proyectos de vida y cumplimiento de metas. De igual forma, Albó y Romero hacen hincapié en la metodología del trabajo cooperativo que es apropiado para promover la diversidad de los estudiantes:

> - Valorar la diversidad como potencial y no como un problema.
> - La integración de todos los alumnos a través de la convivencia intercultural.
> - Que todos los alumnos alcancen un adecuado rendimiento escolar.
> - La mejora de la autoestima, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de desventaja sociocultural.
> - la posibilidad de tratar los contenidos académicos desde diferentes perspectivas.
> - desarrollar habilidades sociales y actitudes interculturales como la aceptación, solidaridad, empatía, resolución de conflictos mediante la negociación, destrezas comunicativas.
> - Valorar la cooperación y superar la orientación individualista. (op.cit.:123)

Las estrategias metodológicas que promueven la cooperación entre estudiantes trae consigo ventajas para los procesos interculturales de aprendizaje.

3.3 Comprensión multidimensional de la gestión educativa

Como señala Casassus (2000), comprender e interpretar los procesos de la acción humana en una organización en busca de logros a ciertos objetivos educativos se ha vuelto una tarea imperante en las últimas décadas en Norte América, Europa, América y recientemente en América Latina. En ese sentido, autores contemporáneos, como Sander (1996), Cassasus (2000) advierten que la concepción de gestión social y educativa durante el siglo XX hasta nuestros días evolucionó, debido a los sucesos y condiciones sociales, económicas y políticas sucesivas. Este avance en el pensamiento sobre gestión educativa se dio desde las perspectivas de la administración verticalista, normativa, burocrática, con el matiz de la administración basada en la productividad y economía, hasta la perspectiva humana y social, respetuosa de las condiciones de los actores participantes y su participación, con la perspectiva sistémica social del quehacer de la gestión.

Así, hasta la primera mitad del siglo XX, en primera instancia, los enfoques de gestión: jurídico, tecnocrático, conductista y desarrollista han tomado el escenario latinoamericano. El enfoque jurídico, basado en el carácter del derecho romano y en el espíritu positivista, fue vigente desde el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, se caracterizó por su normatividad y reglamentación tanto en la educación como en su administración, con una práctica pedagógica enciclopedista con contenido universalista (Sander 2002).

A partir de la primera mitad del siglo XX, los pensamientos europeos y norteamericanos fueron la base para las primeras estructuraciones de la gestión latinoamericana. Desde la herencia positivista y burocrática de la administración política, en el contexto de la organización del trabajo que realizaban los sujetos o empleados, Max Weber, Frederic Taylor y Henry Fayol emergen el pensamiento de la administración científica como un proceso racionalizador operativo que ajusta los medios con los fines de la organización (Cassasus 2000). Este enfoque tecnocrático de la administración se propuso obtener un funcionamiento administrativo eficiente, donde los aspectos humanos y los valores éticos quedan en segundo plano (Sander 1996). Es claro que este tipo de administración es el manejo del recurso humano pasivo, simple ejecutor obediente donde sus intereses son subsumidos por los intereses de los superiores.

En la década de los treinta del siglo XX, valiosos estudios plantean y fundamentan, desde la mirada filosófica y psicosocial de la conducta humana, el valor de la dimensión humana, sus relaciones y motivaciones en la administración. “Todos estos pensadores se interrogaron acerca del tema central de la gestión consistente en una indagación acerca de las motivaciones de las personas en su lugar de trabajo y acerca de qué es lo que los puede impulsar a mejorar su desempeño” (Cassasus 2000:4) Desde esta mirada, la dimensión humana es tomada en cuenta mientras implique aporte a la funcionalidad de las personas hacia las metas institucionales, dando lugar a un enfoque conductista de la administración.

A raíz de los efectos sociales y económicos que dejaron las guerras mundiales, en Europa y Estados Unidos se plantea el enfoque de administración para el desarrollo económico y social. En América latina este enfoque caracterizó los procesos de planificación y administración de programas de desarrollo estatal, programas de modernización con el impetuoso objetivo de lograr metas de desarrollo económico, a través del impulso a la educación como instrumento de formación de recursos humanos eficientes y productivos para el mercado. Pues, “en términos de preparación de la gente para la vida en sociedad, se concebía la educación en función del mercado de trabajo que requería individuos eficientes y económicamente productivos” (op.cit.:33).

Juan Cassasus analiza que en este periodo de mitad de siglo hasta los años setenta, impera un modelo normativo de la gestión que intenta alcanzar un futuro lineal y posible de ser planificado, donde la dinámica y el criterio social no eran tomados en cuenta: “La planificación entonces consistió en la aplicación de técnicas de proyección del presente hacia el futuro. (…) En este modelo, las personas y sus interacciones están ausentes, constituyéndose en consecuencia un modelo de un alto nivel de generalización y abstracción” (Cassasus 1999:19). La planificación estaba desprovista de un contexto social y era concebida como disciplina separada de la administración. Esta concepción responde a una gestión verticalista, normativa, lineal y, en gran manera, ajena a su contexto social de acción y sus problemáticas emergentes, razón por la cual decayó:

> Los hechos demostrarían que la inversión en la educación no había producido los dividendos esperados en términos de crecimiento económico y progreso tecnológico, y mucho menos, en términos de desarrollo humano sostenible con equidad social. La evaluación histórica revela que el valor económico es una dimensión importante, pero no suficiente, de las políticas públicas y la gestión de la educación. Lo que le faltó a la fase desarrollista de la educación latinoamericana fue un compromiso prioritario con la formación para la ciudadanía, con la defensa de los derechos humanos y con la democracia y la participación popular. (Sander 2002:21)

Con esta declaración, Sander concibe que el constructo realizado por los enfoques hasta llegar al énfasis desarrollista[20] de la administración educativa latinoamericana ha descuidado aspectos humanos y las problemáticas sociales enmarcados en los derechos humanos fundamentales y la equidad social, debido a que el propósito central siempre fue un desarrollo cuantitativo económico y no así el valor humano y social.

Ante los vacíos y los aprendizajes significativos sobre gestión educativa en cada etapa, Sander nos permite notar que la gestión entra en una nueva dinámica que él denomina: el enfoque sociológico, en el cual emerge el proceso de construcción de la democracia, que empieza a mirar la realidad social desde adentro, indagando las realidades de desigualdad social y relaciones de dominación. Con este paraguas de pensamiento, el autor concibe a la gestión educativa como un hecho multidimensional compuesto por cuatro dimensiones: cultural, política, económica y pedagógica, las cuales permiten divisar los pensamientos y hallazgos de otros autores, y así hilar nuestra comprensión sobre lo que implica la gestión educativa.

El autor asume que la gestión educativa parte de fundamentos culturales y políticos basados en valores humanos y sociales de: democracia, calidad de vida, equidad social, desarrollo humano y afirmación identitaria. La gestión educativa cumple un desempeño cultural, vale decir, viene en función a una demanda cultural que es el calibre de medición de su "importancia, significación, pertinencia y valor" (Sander 1996:53) que habla de su **relevancia cultural**. Esta dimensión cultural de la gestión educativa adopta un criterio político de decisión y ejecución en el sentido de responsabilidad social de la educación y "capacidad estratégica para responder a las necesidades sociales y demandas políticas de la comunidad en la que funciona" (op.cit.:63); y esto habla, en términos del autor, de la **pertinencia política** de la gestión educativa. Estas dos dimensiones, de hecho, conllevan a: identificar al sujeto central de la gestión que son los actores de la comunidad educativa y el contexto social que los rodea, a propiciar su participación de decisión y acción en el desarrollo de la gestión.

A su vez, en esta perspectiva integral de gestión educativa, las dimensiones económica y pedagógica instrumentalizan la dimensión cultural y política. En la perspectiva de Sander,

[20] Pasando por la normatividad del enfoque jurídico que ignora, entre otros aspectos, la dimensión humana y más aún la social; el tecnocrático considera al ser humano como mano de obra pasiva y funcional; el enfoque conductista que se interesa por las inquietudes del sujeto siempre y cuando aporte a la funcionalidad de las metas institucionales; y el económico que subsume al sujeto a la eficiencia del desarrollo económico.

la dimensión económica está enfocada en la racionalidad y eficiencia de la utilización de recursos, abarcando “recursos financieros y materiales, estructuras, normas burocráticas y mecanismos de coordinación y comunicación. En esta dimensión, la administración programa y controla recursos, organiza estructuralmente la institución, fija papeles y cargos, divide el trabajo, (…)” (op.cit.:60). Es decir, dicha dimensión implica la realización actividades organizacionales y administrativas que, bajo este paradigma multidimensional responde a “preocupaciones de naturaleza social y política en la educación”.

Esta cualidad de racionalidad y eficiencia en la organización, estructuración, administración, coordinación, comunicación y control hacen a las características operativas de **la gestión institucional**, la cual, como define Arratia (2001:30),

> Se refiere al funcionamiento y las formas de gestión del sistema educativo. Tiene dos dimensiones: una que rige los fundamentos normativos (define políticas, normas, reglamentos), otra, más operativa, define criterios administrativos, de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación.

Así, caemos en cuenta que en la gestión institucional, el espíritu de la dimensión económica, es un conjunto de procesos dinámicos interrelacionados y coordinados de planificación, dirección de personas, organización de recursos y de autoevaluación y mejora, con el fin de alcanzar objetivos educativos concretos, gracias a marcos orientadores de acción y la continua toma de decisiones, con el fin último de que, según Ander-Egg (1996), los alumnos aprendan mejor y los docentes enseñen mejor.

En ese sentido, Cristobal Quishpe (1998) da cuenta del desarrollo articulado de estas tres dimensiones de la gestión educativa: cultural, política y económico institucional, como tejido de los condicionamientos para el logro de los objetivos educativos:

> Entonces, se puede entender por Gestión Educativa en su concepción social, política, cultural y económica; la capacidad de análisis de la realidad, la toma de decisiones y la formulación de planes y proyectos educativos de corto, mediano y largo plazo. Es una propuesta educativa de desarrollo, que requiere administración y control en el cumplimiento de sus propósitos. (Quishpe 1998:31)

Con Quishpe reconocemos que la dimensión pedagógica es el motor de la gestión institucional en la gestión educativa, correspondiente con una concepción cultural y política que la mueve, o al menos esa es la naturaleza de la dimensión pedagógica; el fin pedagógico debiera impregnar y dirigir el sistema de gestión educativa (Sander, 1996). La dimensión pedagógica está compuesta por “el conjunto de principios, técnicas y escenarios educativos intrínsecamente comprometidos con el logro eficaz de los objetivos (…)” (op.cit.:61). Entonces, **la gestión pedagógica** comprende la creación de condiciones que

abarcan desde los fundamentos hasta la acción pedagógica y la configuración de elementos que lo hacen posible, permitiendo el logro de los objetivos educativos en los estudiantes, en la "dinámica del aula como institución social" (Arratia 2001:30). Gimeno Sacristán (1996:138), significando la educación, detallada estos ámbitos que competen a la gestión pedagógica:

> La educación para ser comprendida exige entenderla: a) Como una *actividad* que se expresa de formas distintas, que despierta procesos que tienen ciertas consecuencias en los alumnos, por lo que es preciso entender los diversos métodos de conducirla. b) Como el *contenido* de un proyecto de socialización y de formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran. c) Como los agentes y *elementos que determinan* la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente y clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros.

Ante ello, la gestión pedagógica sería la capacidad de crear condiciones curriculares, axiológicas, emocionales, técnicas, metodológicas, relacionales, físicas y materiales que apunten hacia el logro de aprendizajes (significativos) por parte de los educandos. Estas condiciones serían valoradas de acuerdo a los efectos logrados, según Ángel Pérez (…)[21], en las actitudes, valores, emociones, destrezas o habilidades y conocimientos de los estudiantes.

En ese sentido, retomando a Arratia (2001) hay algunos ámbitos propios de la gestión pedagógica que son parte del presente trabajo: (1) el proyecto curricular; (2) el ejercicio docente en los procesos de enseñanza que, de hecho, se reflejan en los de aprendizaje; (3) el ejercicio docente que implica su experiencia y los procesos de interacción pedagógica influyentes inmediatos en su labor de enseñanza, tales como la coordinación pedagógica y la comunicación entre los actores pedagógicos.

Esta especificación de la gestión pedagógica permite comprender que la gestión institucional crea las condiciones para el desarrollo de la gestión pedagógica, por lo tanto sus objetivos deben estar alineados con los fines pedagógicos. No obstante, si la gestión institucional no está fijando sus alcances en los objetivos pedagógicos, y si la dinámica de gestión pedagógica no está incidiendo en la estructura institucional, es fácil que estas dos dimensiones se conviertan en dos fuerzas separadas que dan lugar más y más a la pérdida del horizonte cultural y la cualidad de acción política. Cassasus (1999), Ezpeleta (1992) y otros señalan que esta facilidad ha sido una tendencia en la gestión educativa latinoamericana.

[21] En simposio: Competencias y currículum. El desarrollo de las cualidades humanas en la escuela.

En sí, la gestión educativa, como gestión institucional y pedagógica, a la luz de sus dimensiones política y cultural, no es más que la participación de actores dando de sus habilidades, sus destrezas y sus ideas que se articulan con el de los otros. En ese sentido, la gestión es esencialmente un acto de relaciones interpersonales. Por ello, Limachi (2006:37) comprende a la gestión educativa como: “relaciones sociales que existen en el establecimiento educativo, relaciones de autoridad y poder, participación y cooperación, administración (planeamiento, supervisión, dirección, control) y grados de autonomía en las decisiones y el sistema organizacional y contexto social en el que existe la institución”.

Hablamos de la organización estructural formal del que trata Limachi, pero también de los procesos de organización inherentes a los grupos sociales, relaciones e interacciones que tienen el poder de fortalecer la gestión como también debilitarla y derrumbarla. Por ello, es esencial el liderazgo de los actores que complementa al rol estructural del gerenciamiento, un liderazgo basado en el carácter humano de los actores, que construye vías de interacción, comunicación, coordinación y, sobre todo, participación de los actores, sus intereses y potencialización, y a los fines de la organización (Justiniano 2013)[22].

En ese sentido multidimensional e interdependiente, sistémico abierto y flexible de la **gestión educativa**, ella es la capacidad, la ingeniosidad de crear “condiciones para que el futuro educativo que queremos lograr se concrete” (Sánchez 1998:17), a través de la adecuada y constantemente retroalimentada articulación entre sí de los objetivos pedagógicos, las ideas, los recursos institucionales, las habilidades y energías de los actores, siempre en respuesta a una necesidad educativa social. Tal interés social hace que la gestión sea una acción política situacional, con una base ideológica, que requiere de procesos de toma de decisiones, consensos, comunicación horizontal, reciproca y participación colaborativa de los involucrados y liderazgo, como herramientas que pueden fortalecer las comprensiones y forjar el compromiso ético con la acción. Este sistema racional, interactivo debe permitirse autoregularse y transformarse a través del aprendizaje continuo y la significatividad del momento y el espacio en el que se desarrolla.

[22] En conferencia magistral sobre *liderazgo transformacional*, llevada a cabo en mayo del presente, en Cochabamba, Bolivia.

3.4 La planificación curricular

Comprender la planificación curricular nos exige partir de la comprensión de estos dos términos que la componen. Partiendo por la planificación, ella es

> la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios escasos o limitados. (Ander-Egg 1996:34)

Es decir, a través de procedimientos racionales, organizados, sistemáticos y factibles de concreción, la planificación pretende incidir, transformar una situación hacia un objetivo deseado, convirtiendo los recursos disponibles en recursos eficientes, a través del proceso de planificación. Diego Martínez (2011:41) advierte, además, que todo proceso de planificación "es (debe ser) un proceso eminentemente participativo. Un proceso de aclaración y de entendimiento entre **actores**[23] que se proponen modificar conjuntamente una situación". La participación conjunta de los actores es esencial en Kusikuna puesto que los actores han privilegiado este medio para la toma de decisiones pedagógicas. La planificación en el ámbito curricular de la institución educativa es una vía que hace operativo el objetivo educativo, lo cual es esencial para una fortalecida gestión pedagógica.

Respecto a nuestra comprensión sobre currículo, Ander-Egg da una definición del currículo en su sentido amplio, tanto como instrumento pedagógico-didáctico, culturalizador, para la acción pedagógica, señalando que éste es: "**seleccionador y organizador**[24] (…) del conocimiento disponible y de la cultura vigente que se estima necesario y oportuno transmitir en un momento histórico determinado" (1996:103).

Sobre el carácter seleccionador cultural de conocimientos a transmitir del currículo, es preciso señalar que el currículo es condicionado y tiene carácter de incidencia social. Sacristán (1996:170) analiza que el currículo está condicionado por factores políticos, sociales e históricos: "se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella". Por lo tanto, el currículo no es democrático, ya que es una "selección limitada de cultura (…) respecto del capital común de la cultura y el conocimiento" (op.cit.:143), de las capacidades a desarrollar, de los tiempos de escolarización, de

[23] Negrillas del autor.
[24] Negrillas mías.

repartición de la cultura seleccionada, entre otros elementos. Y en contextos educativos de diversidad social y sociocultural, esta limitación se agrava aún más, a lo que Sacristán sugiere que

> Lo fundamental es que tal diversidad forme parte de la cultura común, y se fomente la adquisición de formas de comunicación y de valores para establecer el diálogo entre las subculturas y el respeto entre ellas. El *curriculum* común no debe entenderse sólo como la suma de contenidos en los que todos están de acuerdo para que sean objeto de la enseñanza; menos aún debe caerse en un totalitarismo que borre toda diferencia individual o de grupo. (…) aunque fijarse demasiado en las diferencias (…), no puede ocultar necesidades básicas comunes para todos y consensos sobre aquello que es fundamental en la cultura: necesidades de comunicación, expresión, comprensión de la realidad, preparación para participar en la vida social, difusión de valores admitidos universalmente, etc. (Sacristán 1996:199)

Es decir, un currículo con una cultura común que no opaque la diversidad sino que promueva la comunicación, y trate temas fundamentales de interés común de los grupos diversos.

Asimismo, el currículo conlleva potenciales de reproducción y transformación social. Respecto a ello, la pedagogía crítica, que emerge cuestionando la condición de la educación como reproductora de valores y estructuras económico-sociales de dominación, plantea la tarea social de la educación, un currículum como instrumento para "help students develop consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, and connect knowledge to power and the ability to take constructive action" *(ayudar a los estudiantes a desarrollar la conciencia de libertad, reconocer las tendencias de autoritarismo y conectar el conocimiento al poder y la habilidad de tomar acciones constructivas)* (Giroux 2010:1). Así, la pedagogía crítica plantea un currículo, una práctica educativa que permita transformar la mentalidad de los estudiantes hacia el conocimiento, la sensibilidad respecto a las características y dimensiones existentes de desfavorecimiento social, subordinación y dominación social, y empoderamiento hacia la toma de acciones de cambio y transformación.

Como seleccionador, el currículo plasma la comprensión de la educación, expresando "el *contenido* de un proyecto de socialización y de formación" (Sacristán 1996:138), lo cual es el carácter organizativo del currículo que señalaba Ander-Egg. Eggleston (1980:25)[25] concibe al currículo como la "pauta instrumental y expresiva" que presenta el conocimiento a ser adquirido por los estudiantes, expresa "una cierta capacidad reguladora de la práctica,

[25] En Gimeno Sacristán 1996:170.

desempeñando el papel de una especie de partitura interpretable, flexible, pero determinante en cualquier caso de la acción educativa" (Sacristán 1996:166).

En ese sentido, el currículo es la expresión de las intensiones y pretensiones educativas, la configuración del objetivo educativo de la institución escolar, donde su real significado está en los efectos que logra en la práctica pedagógica[26]. La planificación curricular tiene el carácter explicitador y operativo de tales intensiones educativas, a través de procedimientos organizados y sistemáticos. Por ello, la planificación es el instrumento que guía y orienta la práctica docente hacia el propósito educativo, permite la reflexión sobre la práctica pedagógica e induce a los cambios necesarios. Por lo tanto, ella está lejos de ser un propósito en sí mismo de cumplimiento recetario irreflexivo.

La planificación curricular implica procesos; entre tales, está el diseño curricular nacional, la planificación curricular de la institución educativa y las planificaciones a nivel aula (Ander-Egg 1996). En el proceso de diseño curricular nacional se analiza y se toma decisiones respecto a las fuentes y bases epistemológicas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas de la educación a proyectar, los conocimientos culturalmente pertinentes, las metodologías adecuadas y las condiciones y recursos para llevar a cabo dicho proyecto; se toman decisiones respecto a estos elementos configurando el qué, cuándo y cómo enseñar, es decir, la razón del proyecto educativo (Sacristán 1996), que según la ley ASEP inciden en las dimensiones interrelacionadas del ser, saber, hacer, decidir; como también el con qué, cuándo y cómo evaluar (Álvarez de Zayas 2002, Ander-Egg 1996 y Quishpe 1998).[27] Estos elementos son analizados a nivel de planificación de establecimiento educativo, tomando en cuenta una serie de procesos sociales propios del contexto local, las características pedagógico-institucionales como las características de los estudiantes, los tipos de aprendizaje y las distintas concepciones de los actores pedagógicos (Sacristán 1996 y

[26] Como práctica educativa, el currículo diversifica, enriquece en los estudiantes los efectos del planteamiento curricular. De hecho, lo que da vida a la planificación se halla en los procesos de realización, como señala Kemmis (1988:12 en Sacristán 1996:142), "En las acepciones más recientes, el currículum trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas", pues de hecho "Cualquiera que sea el proyecto que se tenga para la escuela, su significado real y su valor está en las acciones a que da lugar, en función del contexto metodológico e institucional en el que se desarrolla" (Sacristán 1996:166). Igualmente, es innegable la presencia del currículo oculto que "sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado, ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares" (Jurjo Torres 1996:76)

[27] Esta es la configuración de la identidad del establecimiento educativo, la oferta pedagógica y el funcionamiento institucional. De hecho, el diseño curricular establece orientaciones y criterios generales y específicos para llevar a cabo el desarrollo curricular (Ezequiel Ander-Egg 1996).

Gonzales 2008). El aula es el espacio donde el proyecto curricular tiene su máxima concreción (Ander-Egg 1996); por ello, la planificación de aula es el instrumento que ayuda al educador a crear un conjunto de estrategias metodológicas, materiales didácticos y espacios de producción para llegar a los objetivos propuestos.

La planificación es un instrumento que hace posible responder de mejor manera al objetivo educativo, reflexionar y tomar decisiones sobre el tipo de intervención que se realizan. De acuerdo a Manes (1999), una planificación estratégica permite satisfacer de mejor manera las necesidades de su comunidad educativa; pues las instituciones que planifican son "las que obtienen estabilidad y crecimiento en base a objetivos realistas en una planificación; las que utilizan sus recursos con mayor eficiencia; las mejor preparadas para enfrentar contingencias; las que aceptan sus debilidades como desafíos y sus fortalezas como ventajas" (Manes 1996:31-32). Siendo así, la planificación es una herramienta indispensable en los distintos niveles, para mantener y fortalecer la claridad de los objetivos educativos en la práctica pedagógica.

3.5 Gestión de aula

Analizar la gestión de aula o escenario pedagógico social implica focalizar las prácticas de enseñanza, sus pretensiones y efectos emanados, así como la participación de los distintos actores y elementos que inciden en tales procesos (Sacristán 1996).

3.5.1 Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) tiene su origen en la década de los sesenta, en la arena del aprendizaje de la ciencia médica, cuando los educadores en clínica médica de la Universidad Mc Master, de Ontario, Canadá buscaron una forma de aprendizaje de conocimientos por parte de sus estudiantes que lograra no sólo la recepción sino también llegar al nivel de la indagación y aplicación de tales conocimientos, siendo los estudiantes partícipes de su aprendizaje (Barrows y Tamblyn 1976)[28]. Su origen se remonta a las concepciones de John Dewey de que la construcción de sentido el aprendizaje del estudiante sólo sucedería cuando éste se implicaría en procesos de resolución de problemas y que el aprendizaje debiera darse en contextos sociales reales. Torp (1998:37) afirma que el ABP incluye tres características principales:

[28] Barrows, H. y R. Tamblyn. 1976. An evaluation of Problem-Based Learning in small groups using a simulated patient. Journal of Medical Education 51,1.52-54. Referido en Linda Torp, 1998.

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática.
- Organiza el curriculum alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, con lo cual les permiten alcanzar niveles más profundos de comprensión.

El ABP es un aprendizaje basado en la indagación, el descubrimiento, la investigación; organiza el curriculum, los objetivos de aprendizaje. Al hacerlo, presenta andamiajes, es decir, un ambiente de aprendizaje motivador, procesos de aprendizaje con retos provocativos al descubrimiento y a la resolución de problemas. Por tanto, el ABP forma un pensamiento holístico que integra la realidad como un todo, el todo más que la suma de sus partes, lo cual permite construir una mirada crítica de la realidad. En esta metodología de ABP, el rol del educador es imprescindible:

> Aplicar el ABP en las aulas de la escuela primaria y secundaria exige que los docentes asuman el rol de preparadores y que los estudiantes sean investigadores activos y constructores de soluciones. Cuando el docente actúa como ejemplo y los prepara para sólidas conductas y disposiciones cognitivas y metacognitivas, los estudiantes aprenden a aprender y se entusiasman con el aprendizaje que realizan mediante la resolución de problemas. (op.cit.:69)

El aprendizaje basado en proyectos o los proyectos de aula, como lo llama Carlos Álvarez de Zayas, tienen el objetivo de llevar a cabo un proceso de aprendizaje situado en una realidad concreta y basado en una metodología investigativa para acercarse al conocimiento integrado de dicha realidad y, en lo posible, buscar su transformación:

> El proyecto de aula es aquel proceso de enseñanza aprendizaje cuyo contenido se refiere a objetos multidisciplinarios o transdisciplinarios vinculados directamente con la vida, cuyo objetivo es que el alumnado adquiera habilidades, competencias de carácter práctico, vinculadas con la solución de problemas que exigen el uso de una metodología investigativa. (Álvarez de Zayas 2002:235)

Es decir, la realidad no desintegra sus partes; por ello, realizar un proyecto (como lo llama Kusikuna) respeta esta integración del currículum, de acuerdo a los objetivos de aprendizaje, con diferentes grados posibles de integración (Trujillo 2012). Entonces, realizar un proyecto es practicar múltiples habilidades implicadas en dicha realidad y las formas o técnicas de acercarse a ella. Como señala Ángel Pérez (2011), los proyectos permiten comprender situaciones y actuar desarrollando ciertas fases: “comprensión, observación, análisis, diseño y planificación, desarrollo y actuación, evaluación y reformulación” (en simposio: Competencias y currículum. El desarrollo de las cualidades humanas en la

escuela)[29].

Desde el punto de vista motivacional del aprendizaje, Trujillo hace hincapié en que un proyecto parte del interés de los estudiantes, su curiosidad, lo cual también permite su involucramiento: “la enseñanza basada en proyectos se puede caracterizar como un proceso de enseñanza basado en el alumnado, en el cual se atienden o se tienen en cuenta sus intereses así como se les involucra o se insta a su implicación” (2012:4). Al respecto Ángel Pérez (ibíd.) analiza que el aprendizaje significativo es aquel vinculado a las satisfacciones, intereses, necesidades biológicas y culturales del estudiante, a la construcción de su proyecto de vida personal, profesional y social: “en la escuela tenemos que ayudarles a que construyan su propio proyecto de vida, qué quieren ser como personas, como individuos dentro de una comunidad y como profesionales. (…) Si lo que tienen que aprender no lo pueden vincular con su proyecto de vida, ya sea personal, social o profesional, lo aprenderán para olvidar”.

Según este autor, el hecho de respetar las motivaciones e intereses de los estudiantes tiene como origen a la pedagogía inclusiva de la diversidad y, por lo tanto, de carácter dinámico. Al respecto Sacristán (2000:33): “Una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar. La riqueza de posibilidades históricamente ya ensayadas es importante. (…) Una pedagogía diferenciada tiene que ser una educación interesante y retadora que motive el esfuerzo, tiene que retar a cada alumno”. Entonces, hablamos del respeto a la diversidad de necesidades, intereses, de habilidades y de mecanismos requeridos de acercamiento a la realidad que puedan enriquecer las competencias individuales y sociales de los estudiantes.

Asimismo, parte de esta motivación es que el proyecto permite al estudiante varias fases de creatividad porque es participativo. Le permite desarrollar su propio proceso, planificar sus estrategias, aprender descubriendo, producir algo, brindar respuestas a problemas (Álvarez de Zayas 2002).

El proyecto tiene la cualidad de ser un proceso planificado por el educador y coplanificado entre estudiante/s y educador. Álvarez de Zayas caracteriza esta cualidad de participación del estudiante en la planificación continua de su proceso como herramienta básica que promueve la autonomía y responsabilidad individual y grupal de los estudiantes: “el

[29] En línea web: http://www.youtube.com/watch?v=OnwO3g79R7Y&list=PL448601E3E652CAD6. Fecha de consulta: 20-02-2013.

proyecto, como ningún otro tipo de materia, precisa de la elaboración de un plan de trabajo, estimula el surgimiento de líderes que se hagan responsables de la consecución de tareas en específico, necesita del análisis grupal para el cumplimiento de las mismas, y de las valoraciones colectivas de la calidad del trabajo desarrollado, entre otras" (2002:235). Para Gardner (1999), este sentido de autonomía, es decir que los estudiantes puedan determinar sus propios objetivos, supervisar sus propios avances, reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje, sus mejoras y flaquezas, permite que aprender continúe siendo una necesidad a pesar de que formalmente haya concluido. Esto es muestra de que el estudiante haya transitado el camino hacia el aprender a aprender.

El educador y su rol de gestionar el aula es el instrumento de los instrumentos metodológicos (Ander-Egg 1996:139). Es decir, como señala Quishpe (1998:58), el profesor planifica actividades acorde a los objetivos para ayudar "al alumno/a a realizar su propio aprendizaje y activar sus potencialidades". Es decir, el profesor construye el ambiente, los medios para que el estudiante camine hacia su autonomía en el aprendizaje, realizando intervenciones constantes retroalimentativas y proactivas.

Finalmente, aprendizaje basado en proyectos es un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante. Por ello, es un proceso motivador, productivo o creativo, participativo, estratégico (Álvarez de Zayas 2002), que conduce al aprendizaje para la comprensión que es la capacidad de aplicación de conceptos y principios desarrollados a nuevos escenarios de aprendizaje (Gardner 1999). Para ello, es preciso tomar en cuenta que la praxis educativa se estructura sobre cuatro ejes o, como denomina Ander-Egg (1996), pivotes de la educación libertad, participación, disciplina y esfuerzo:

> A través de la libertad y la participación, se crean las condiciones para que se liberen las potencialidades de los educandos, sea para la creatividad, sea para que desarrollen una personalidad productiva y capaz de autoexpresarse. Una dosis equilibrada de libertad y disciplina es una forma de entrenamiento a la responsabilidad. Y el esfuerzo, inherente a todo aprendizaje, no es sólo un antídoto para superar la apatía, la desidia, el "pasotismo", el desánimo y la desilusión, sino que constituye también una forma de educación de la voluntad como capacidad de ir a la acción y de realizar lo pensado y querido (Ander-Egg 1996:140)

3.5.2 Resolución de conflictos

"Los conflictos siempre están presentes. La clave está en cómo saber resolverlos pacíficamente o transformarlos en oportunidades de ganancia mutua para todos los involucrados" (Salm 2005:12). Los conflictos son comunes, pero las heridas pueden dejar huellas, no sólo físicas sino también emocionales. La resolución de conflictos no es

meramente resolver el conflicto, sino hacer de él una oportunidad para aprendizajes personales respecto a valores sociales de convivencia. En ese sentido, resolver conflictos tiene objetivos múltiples:

> El objetivo general de la resolución de conflictos es reducir la violencia y aumentar la convivencia entre los jóvenes a corto plazo y dentro de la comunidad a largo plazo. Para ello se tienen que mejorar las habilidades de la comprensión de los conflictos, la comunicación y el saber cómo resolver sus propios problemas. Adicionalmente, modificar y/o mejorar actitudes y valores de autoestima, confianza, tolerancia, diversidad, respeto, responsabilidad, cooperación y participación. Dichas habilidades, actitudes y valores pacíficos destacan el rol fundamental de las relaciones que establece el joven con amigos, familiares, compañeros de trabajo; permitiéndole así efectuar una mejor convivencia, y un mejor desarrollo personal y social. (op.cit.:12)

Entonces, el conflicto es una oportunidad para crecer en el manejo de emociones, habilidad de comprensión al otro involucrado, buscar el camino y los medios para resolver el conflicto. Es decir, encarar un conflicto es aprender valores personales a ser empleados en comunidad. Los aprendizajes en los conflictos dependen de cómo se maneje el conflicto. García y Ugarte (1997) señalan algunos beneficios concretos de crecimiento humano, mediante la solución de conflictos:

- Enseñamos nuevas habilidades y mejores caminos para responder a los problemas.
- Construir mejores relaciones y más duraderas.
- Aprender más acerca de nosotros y de los demás.
- Desarrollar nuestra creatividad.
- Respetar y valorar las diferencias.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo. (García y Ugarte 1997:13)

Si bien trae beneficios, la resolución de conflictos implica principalmente el deseo de solucionar el conflicto, un proceso de manejo del conflicto de manera cuidadosa de las emociones de los involucrados. Salm sugiere etapas en la resolución de conflictos:

1. Tomar la decisión de dialogar. Determinar las reglas del diálogo.
2. Hablar y escuchar. Clarificar la situación. escuchar activamente, diferenciar hechos de sentimientos. Ponerse de acuerdo en respetar la opinión de la otra persona y evitar los insultos y las humillaciones.
3. Definir el problema en términos de intereses.
4. Hacer una lluvia de ideas, sin juzgarlas. El aspecto más importante es crear soluciones que favorecen a todos. luego, escoger la mejor alternativa, usando criterios específicos.
5. Elaborar un acuerdo concreto: quién, qué, cuándo, dónde y cómo. En caso de presentarse problemas, acordar entrar nuevamente al diálogo. (Salm 2005:80-81)

El querer solucionar el conflicto implica decidir hacerlo, definir cómo se lo haría. Es preciso ser escuchado y tener apertura a la escucha a las distintas perspectivas del asunto conflictivo. La intensión de resolver el conflicto se muestra en el respeto a la persona, pues no es la intención herir o lastimar. La decisión sobre el tipo de solución es importante que sea dada por los involucrados. La solución es un proceso que podría requerir de

retroalimentación.

3.6 Estrategias de gestión

Como afirma Samuel Gento (1998), una institución irradia una cultura, una personalidad que brota desde las actitudes de sus miembros, y el dinamismo de sus actores hace que esta cultura se vigorice. Aludiendo a nuestra comprensión de gestión como procesos de interrelacionamiento humano, interacción entre los actores participantes y sus acciones, ideas y decisiones con un objetivo común, tales procesos entre los miembros responsables de cada pieza de engranaje de la gestión garantizan el éxito integral de la gestión que se realiza. Pues, finalmente, son los miembros, su disponibilidad, iniciativa y acciones los que hacen posible los resultados (Ibíd.).

En ese sentido, incursionaremos en los siguientes procesos de interrelacionamiento e interacción que son neurálgicos en la gestión pedagógica de nuestra población de estudio: comunicación, coordinación pedagógica y participación.

3.6.1 Comunicación

Siendo lo central que los miembros de la institución adopten un mismo enfoque, esto es una visión y objetivos de acción comunes, a través de aunar esfuerzos, comprensiones saludables y toma de mejores decisiones, aplicables a la realidad, para potenciar el proceso educativo áulico, la comunicación es el eje de articulación institucional. Liliana Jabif (2004) nos permite considerar cuatro elementos que participan en la comunicación a considerarlas para establecer procesos comunicativos efectivos.

La primera es “Establecer criterios para contar con información necesaria y oportuna” (ibíd.). La información es lo que se quiere dar a conocer a través de los flujos de comunicación, la información es el mensaje que se quiere transmitir y se pretende comprender. En ese sentido, la autora advierte lo imprescindible que es dejar fluir la información oportuna, la necesaria, de hecho, información fáctica y perceptiva, desde las fuentes requeridas y entre los actores involucrados, para comprender la situación educativa, prevenir problemas e incidir de la mejor manera, fortaleciendo los esfuerzos y potenciando las oportunidades.

La segunda se refiere a “Comprender los elementos que intervienen en los procesos de comunicación y generar códigos comunes de comunicación” (ibíd.). Aquí, Jabif señala que “Más que la *participación*, el punto de partida de toda comunicación es la *comprensión*” (op.cit.:14). Manes (1999:107, refiriendo a Kreps 1986) afirma que básicamente la

comunicación ocurre “cuando una persona responde a un mensaje y le *asigna un significado*, es decir, una imagen mental que ayuda a interpretar fenómenos y desarrollar el sentido de entendimiento”. Es decir, el curso de la comunicación generalmente tiene lugar cuando alguien emite o expresa un mensaje y otro “recibe” dicho mensaje, lo decodifica o interpreta (desde sus códigos propios que no excluyen sus subjetividades) para llegar a una comprensión de dicho mensaje.

Este proceso de comunicación, según Manes, es reforzado con constantes retroalimentaciones a través de nuevos intercambios de mensajes, puesto que debido a la existencia de intersubjetividades en los sujetos, los ruidos externos a los sujetos y la débil fluidez del/os canal/es, la comunicación puede sufrir limitaciones en la transmisión, la percepción y la comprensión del mensaje. Este autor, haciendo nuevamente referencia a Kreps, advierte que “la comunicación humana es un proceso engañosamente complejo. Los seres humanos tienen un apetito insaciable de crear significados” (op.cit.:108) que podrían generar conflictos.

Por ello, es imprescindible dar atención al hecho de la percepción del mensaje, así como al tipo de emisión que se realice, teniendo cuidado de recurrir a códigos comunes entre el emisor y receptor, que advertía Liliana Jabif. Esto es, compartir o comprender los variados significados que los distintos actores involucrados en la comunicación adoptan sobre un mismo asunto, para así entrar en un proceso de comunicación que conduzca a comprensiones y a la toma de buenas decisiones. Sin ello, estaríamos frente a una incomunicación que conduce al fracaso.

El tercer aspecto es “Definir mecanismos que aseguren un adecuado manejo de la información” (Jabif 2004:6). La autora y otros como Gento (1998) y Braslavsky (2001) determinan dejar de lado la visión vertical de la comunicación: “Probablemente haya llegado el momento de salir de la trampa de dialogar o debatir entre un modelo de tipo top-down y otro de tipo botton-up. [...] Su sentido sería poner diversos niveles de gestión en una mucho más intensa interacción y redefinirlos como cooperantes (no como mandatarios y servidores)” (Braslavsky 2001, citado en Jabif 2004:26).

Concebir la comunicación desde un sentido cooperativo rompe con las jerarquías sociales, los formalismos que inhiben y asume la necesidad de mecanismos interactivos de comunicación y, sobre todo, basados en la confianza entre los miembros. En ese sentido, Jabif y otros proponen el mecanismo de redes o multidireccional que quiere decir “que todo

miembro del centro del nivel o rango que sea y con independencia del sector de actividad a que pertenezca ha de poder intercomunicarse con cualquier otro miembro de la institución" (Gento 1998:10)", donde "cada grupo de personas puede imaginarse como "núcleos" que integran una potencial red de vinculación, la que debe ser consolidada a partir de estrategias concretas" (Jabif 2004:27).

Según la autora, tales estrategias tienen que plantear los modos y las instancias de transmisión y los destinatarios, permitir circular adecuadamente la información necesaria, oportuna, sustancial que habíamos mencionado, y visualizar y extirpar las limitaciones o impedimentos para la fluidez de esta información.

Arnoldo Arana (UNILID 2012)[30] señala que el compromiso que hacen los miembros suele ser, principalmente, con el líder o los líderes, es decir con los sujetos, y, en segunda instancia, con la visión institucional. La comunicación es una interrelación social que involucra las afectividades. Por ello, una red cooperativa de comunicación implica la puesta en práctica de los valores de confianza y apertura a las diversas perspectivas entre los miembros, donde ellos

> Pueden abrirse para expresar opiniones, examinar y cuestionar pensamientos y sentimientos (Senge, 1995; el autor se refiere aquí a la necesidad de practicar la apertura reflexiva, de cuestionar el pensamiento propio y reconocer que toda certidumbre es una hipótesis de la realidad). Existe por lo tanto un clima de confianza que se manifiesta en la apertura al diálogo, a la participación y a la expresión de ideas divergentes. (Jabif 2004:28)

La confianza y la apertura traducida en sensibilidad a las percepciones diversas y divergentes fundamentan la comunicación, pues la combinación de estos dos elementos hará que se traten los conflictos (institucionales e interrelacionales) con el objetivo de solucionarlos, cuidando las emociones y aportando al crecimiento de las capacidades de los miembros. Por ello, es innegable que una buena estrategia comunicativa a la par de crear lazos institucionales efectivos origina también lazos afectivos, los cuales, basados en el bienestar de las personas, permiten "una conexión real y sincera entre sus miembros, hay un compromiso, lealtad" (Arnoldo Arana 2012). De hecho, estos componentes interrelacionales añade el sentido de responsabilidad en los miembros, que es clave para la gestión.

El cuarto aspecto se refiere a "integrar los procesos de comunicación-información para la toma de decisiones" (Jabif 2004:6). Esto es, por una parte, "aprender a sistematizar la

[30] En formato audiovisual, 2012.

información como brújula que guía las decisiones" (op.cit.:32), que requiere de análisis de los hechos y los efectos reales y los posibles. A ello se suma que la toma de decisiones, como la mantención, mejora, renovación de los elementos pedagógico o institucional, conduce a mejorar las relaciones entre el contexto interno y de éste con el externo, que son los PPFF y la comunidad, como un proceso continuo de aprendizaje: "el adecuado manejo de la comunicación como mecanismo de transmisión de información relevante que fortalezca los vínculos profesionales en la escuela y los lazos con la comunidad es un factor importante para la construcción de comunidades que aprenden" (op.cit.:33, refiriendo a IIPE-UNESCO 2000).

La comunicación que engrana los valores interrelacionales individuales, sociales e institucionales, es la base de todas las interrelaciones que tienen lugar en el proceso de gestión pedagógica, así como es la base para percibir los problemas y fortalezas pedagógicas, buscar y llegar a mejoras a través de estrategias, elementos que hacen a la interrelación de la coordinación pedagógica que tratamos a continuación.

3.6.2 Coordinación pedagógica

La coordinación pedagógica, básicamente, se refiere a "articular, de manera armónica, ordenada y funcional, el contenido de los programas, la secuenciación de los mismos y su temporalización. Su finalidad es dar unidad de acción para evitar desajustes y conseguir los objetivos educativos propuestos" (Ander-Egg 1999:68). Para lograr este cometido de articulación, los procesos de coordinación atraviesan procesos de entendimiento entre los miembros. Valores sociales respecto a ello y el significado de coordinación, podemos aprender de la cultura tojolabal, una de las culturas mayas ubicada en Chiapas, México, un marco de acción de la coordinación:

> Los tojolabales se esfuerzan en *coordinarse, en lugar de subordinarse a otros o de subordinar a otros*. En la lengua se trata de la expresión *'oj jlaj jb'ajtik*, es decir, *vamos a emparejarnos*, que es el prerrequisito para que nos pongamos de acuerdo, para llegar a un consenso (…). Con la expresión idiomática *lajan lajan 'aytik,* se anuncia que, en una comunidad local o en una región más amplia, no hay problemas. Se vive en paz sin pleitos y, de esta manera, los comuneros se han capacitado para enfrentar los obstáculos que se presentan. Los comuneros no tratan de lucirse ni de engrandecerse, ni tampoco de denigrar a otros. Sobre este fondo, se entiende que la coordinación fomente la comunidad, la comunicación, la paz social. Es el suelo fértil para la organización socio-política, que implica el respeto mutuo entre todos los miembros del cuerpo social, (…) La coordinación, pues, busca a todos para que se abran a la coordinación, dentro de la cual nadie manda a solas. Por eso se busca a los descoordinados o mandones subordinadores, para que se reincorporen al todo organísmico de los coordinadores coordinados. Por todo lo dicho, es,

> finalmente, la coordinación la que exige y tiene que exigir que el poder no se concentre en manos de uno o de pocos, sino que esté repartido entre todos los coordinados.
> Por supuesto, se dan desviaciones de individuos y de grupos. Los tojolabales y otros mayas nos son perfectos ni ángeles. Pero la coordinación dispone de recursos para superar los problemas señalados. Es decir, se esfuerzan en reincorporar a los que están a punto de desincorporarse o que se han alejado de la comunidad nosótrica. La razón de este tipo de comportamiento de los coordinados o nosótricos es que no representan conjuntos petrificados, sino vivos e interesados en mantener el NOSOTROS. (Carlos Lenkersdorf 2005:128-9)

De los tojolabales aprendemos que la coordinación es construir el acuerdo para la convivencia, la continua llegada al consenso, a la sincronía, para así mantener el equilibrio sano del nosotros como institución que opera un objetivo pedagógico. Para poder coordinar, los tojolabales consideran necesario el emparejarse que significa que todas las personas están al mismo nivel, valorando la diversidad[31] que conllevan, donde todos comparten el poder. Esto señala la importancia de tener cada rol y las capacidades diversas como principales para el objetivo pedagógico común que se desarrolla, y trabajar en fortalecer las capacidades individuales y las capacidades de coordinación, como la estrategia tojolabal de ir en busca de los que se descarrían, para enseñarles a coordinar y reincorporarlos al grupo. Ellos han mentalizado la idea de vivir en paz, sin pleitos, que les han llevado a encontrar mecanismos para enfrentar los problemas. Esta es la mentalidad de los que coordinan y la razón de la coordinación, alcanzar los objetivos pedagógicos que es el motor que mueve las estrategias necesarias para ello.

Por su parte, Otoniel Alvarado detalla estos beneficios de la coordinación (1998:147), señalando que ella permite: la fluidez horizontal “efectiva, inmediata y directa” de la información; “eliminar tendencias u opiniones contrarias, vigorizando esfuerzos positivos y debilitando los negativos”; “analizar situaciones o problemas en grupo y tomar decisiones cooperativa y corporativamente”; obtener “una visión global del funcionamiento institucional y de la eficacia de la labor del directivo”; y la buena conducción permite consolidar la autoridad y la confianza.

En ese sentido, José Cardona (1996) señala dos grandes líneas gestoras de la coordinación: la primera, la gestión del currículum que comprende la dimensión del diseño y el desarrollo del mismo, y, la segunda, la gestión de la orientación o asesoramiento. El primero se refiere a una respuesta organizativa a los retos didáctico-pedagógicos.

[31] El autor señala que “La igualdad de los sujetos participantes no excluye la diversidad de funciones de cada uno, sino que la enfatiza y exige” (ibíd.:112), denotando la importancia de la intersubjetividad para los tojolabales.

Entonces, la coordinación tiene la función ardua de “planificación de cada área curricular, e implica, paralelamente, evitar la denominada discontinuidad horizontal al desarrollar el currículo” (Cardona 1996:155).

La segunda, la orientativa o de acompañamiento y asesoramiento, está referida a la capacidad de dirección y liderazgo en la coordinación. Las instituciones educativas, generalmente, tienen responsables de dinamizar, gestionar la unanimidad, sincronía, las condiciones de coordinación pedagógica en el equipo del establecimiento (una, dos personas), o una instancia en la que participan los diversos actores pedagógicos, como son los casos de Kusikuna.

El liderazgo orientativo o de asesoramiento en la coordinación busca el trabajar en equipo. Para ello, es preciso que el/los líder/es sean “capaces de dinamizar la potencialidad de las personas y grupos (empowerment), de coordinar esfuerzos, de facilitar la disponibilidad de recursos, y de colaborar en la planificación de proyectos o planes” (Gento 1998:18), y en el caso de Kusikuna, el líder adopta el rol de enseñar estrategias pedagógicas. Por todo ello, el líder coordinador desarrolla una actitud amistosa, motivante, perceptiva, sensible, creativa, democrática y justa, y un conocimiento basado en la complejidad de la situación educativa (Manes 1999).

Con lo mencionado, la coordinación pedagógica es la sincronización, el engranaje, los acuerdos continuos de adopción de estrategias colaborativas entre los responsables educativos que respondan a las necesidades pedagógicas. Es un proceso de responsabilidades compartidas entre los actores hacia un objetivo común. Éstos cumplen roles de acompañamiento y análisis, asesoría, guía, construcción de estrategias, implementación, cuyos resultados se concretan en la puesta en práctica en el aula y se analizan en sus efectos.

3.6.3 Participación

La participación, en principio, apela a la voluntad, al compromiso, a esa sed humana de crear respuestas a necesidades y mejores condiciones de vida ante situaciones problemáticas y de riesgo; voluntad y compromiso que debieran darse a nivel personal como también social y política. Gento (1998) asevera que la falta de compromiso y desinterés conlleva a la pobreza de la gestión y, creemos, que tal vacío conduce al fracaso. Por ello, la participación es una necesidad humana no significa que sea innatamente

desarrollable, se la debe forjar a través de estrategias adecuadas. Ezequiel Ander-Egg (1996) sostiene que la participación es un derecho de todos, pero también un deber.

El grado de responsabilidad que se asuma concretará el tipo o nivel de participación. Según Gento (1996:12)[32], "la participación debe guardar proporción con el grado de responsabilidad". Y para hablar del grado más alto de responsabilidad, que es el grado más alto de participación, concordamos con este autor cuando habla del significado de éste último como

> Participación completa (que) sólo se da cuando las decisiones se toman por las propias personas que han de ponerlas en acción. Descendiendo al terreno de lo práctico, entendemos por tanto la participación como la **intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos**. (op.cit.:11)[33]

Esto es, en la gestión pedagógica, una participación saludable se da cuando los actores afectados toman las decisiones sobre los asuntos que les preocupa, con fines de desarrollar ciertas acciones al respecto. Siendo así, los actores de manera integrada asumen responsabilidades de forma "activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de resultados)" (ibíd.). Asumir de forma autónoma las responsabilidades respecto a la toma de decisiones es, según Gento, el indicio de haber logrado el nivel más alto de participación que él denomina autogestión.

Este autor señala otros niveles menores al de autogestión en la participación, en un rango de niveles de participación pasiva (vertical) hasta las más activas (horizontal). Así, la participación puede darse a nivel de: recepción de información, de expresión de opinión de los interesados afectados respecto a las decisiones y a nivel de elaboración de propuestas por parte de los afectados. Estos tipos de participación no tienen real interés en que los interesados sean parte de la toma de decisiones, sólo los dos últimos proponen como un máximo de interacción el permitir que los interesados se expresen. El nivel de delegación otorga atribuciones dentro de un ámbito determinado de acción dentro del cual los actores cuentan con autonomía para actuar; no obstante, su participación está subordinada a demandas y autoridades superiores. La codecisión y la cogestión son niveles de

[32] Refiriéndose a Valero García 1989:144 y Harding 1988:79-80.
[33] Negrillas del autor.

participación en los que las decisiones de los afectados-interesados intervienen de forma común en las decisiones asumidas y, asimismo, ellos participan en la ejecución o el desarrollo de tales decisiones.

De hecho, la participación como un proceso de construcción puede conllevar desacuerdos y posibles tensiones en el proceso de decisión y ejecución; los cuales, muchas veces, son necesarios para profundizar el análisis de la realidad y tomar mejores decisiones. Sólo el tener intereses comunes, la motivación de ver logradas las metas y la capacidad de comunicación mantendrán viva la participación.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Contexto social y educativo

Actualmente, la Comunidad Ecoactiva Kusikuna opera en Jove Rancho, comunidad perteneciente al municipio de Quillacollo. En este tercer año de participación de Kusikuna en esta comunidad, tres niños de la misma participan en el Chawpi. Kusikuna aún no ha compartido seriamente sus inquietudes pedagógicas con la comunidad, aún no ha construido nexos dinámicos con ella. Por los nexos que existen entre Jove Rancho, y Kusikuna y por el asentamiento de la escuela en este contexto geográfico, este apartado describe el contexto sociocultural y educativo tanto de Kusikuna como de Jove Rancho.

4.1.1 Características socioculturales y socioeducativos de Jove Rancho

Jove Rancho es una población perteneciente a El Paso, Distrito Ocho del municipio de Quillacollo. En Jove Rancho figura el sistema de Organización Territorial de Base (OTB), aunque esta figura está fusionada con la del sindicato agrario, con un presidente como autoridad máxima, al que también llaman dirigente. Actualmente, la OTB Jove Rancho cuenta con alrededor de 115 afiliados[34], de los cuales el 85% son hijos de quienes ocuparon este territorio desde antaño. Jove Rancho surge en la época de los hacendados, quienes repartieron estas tierras a cambio de servicios y para ser trabajadas. Con la reforma agraria de 1952, los habitantes de Jove Rancho exigieron el reconocimiento de sus tierras, lo cual se logró después de mucho esfuerzo.

Respecto a los servicios básicos, Jove Rancho cuenta con electrificación y agua potable que afluye de la cuenca que pasa por Molle Molle. Al ser una comunidad dedicada a la agricultura, adoptaron el sistema de canalización para riego. La comunidad aún no cuenta con alcantarillado, ni asfalto y se proyecta solicitar una posta sanitaria.

La base de la economía de Jove Rancho es combinada entre la producción agrícola y otras actividades como el transporte, construcción, venta de comida, oferta de servicios y trabajos asalariados fuera de la comunidad. La florería es una de las principales actividades agrícolas, seguida por la producción de diversidad de verduras, y, en poca proporción, la de papa, arveja, trigo y maíz. La migración hacia la ciudad, a otras regiones del interior del

[34] Número proporcional a la cantidad de terrenos habitados por una persona o familias.

país y otros países es un factor determinante en la economía de esta comunidad, tanto que los habitantes calculan que sólo un 40% de las personas permanece en Jove Rancho. La constante movilidad de sus habitantes da a esta comunidad características de diversidad social.

Jove Rancho es una comunidad bilingüe quechua-castellano. El quechua es la lengua de preferencia en las interacciones entre adultos y ancianos. Los adultos son bilingües, pues adquirieron el castellano como L2 y usan ambas lenguas dependiendo de la situación comunicativa. La fortaleza activa de la transmisión del quechua a los niños se da gracias a los abuelos y a que esta lengua está viva en los distintos ámbitos de la comunidad. A pesar de los cambios lingüísticos debido a la movilidad y el contacto con la ciudad, los habitantes de Jove Rancho identifican su comunidad como quechua, debido a la presencia cotidiana y tan común de esta lengua en sus ámbitos sociales y en la historia vivida desde las generaciones pasadas: “Desde nuestros abuelos, hemos nacido quechua, hemos nacido de quechua y hemos estado quechua” (HCJR, 2012).

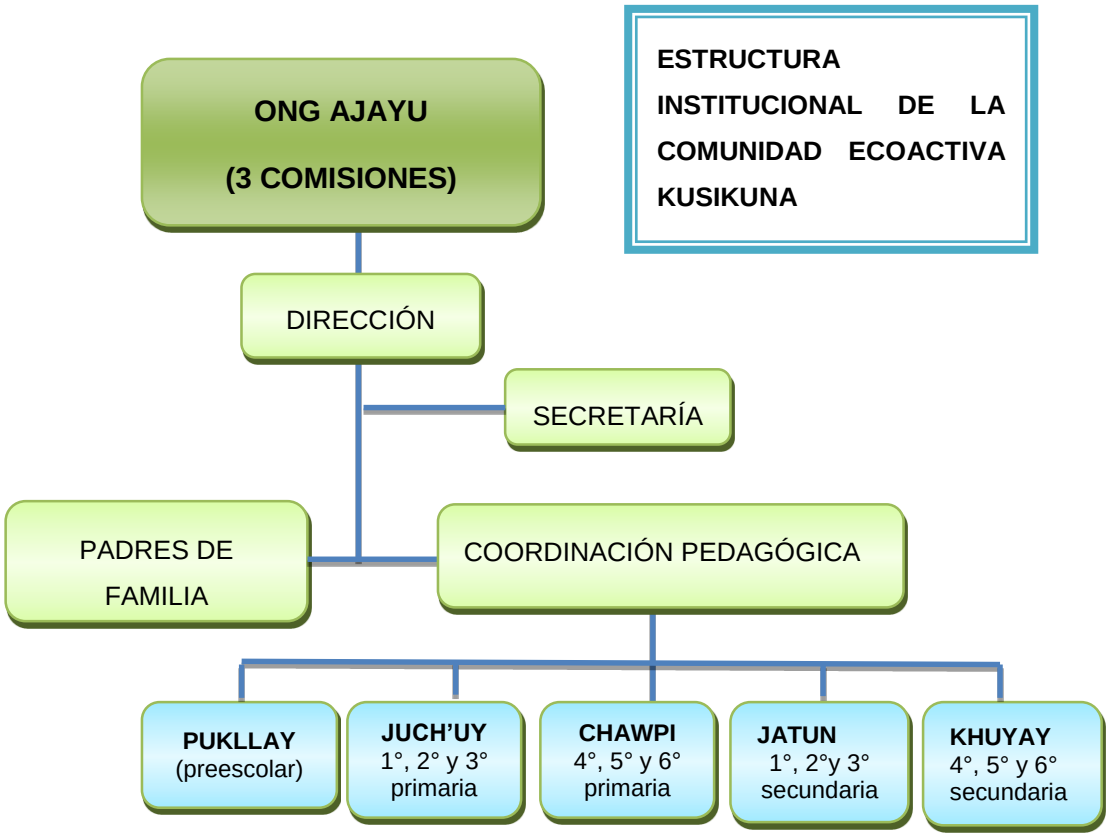
Jove Rancho no cuenta con una institución educativa fiscal. Kusikuna lleva 3 años de haberse asentado en la comunidad como institución educativa privada. El año 2012, dos familias de la comunidad decidieron inscribir a sus hijos en esta escuela; Kusikuna cuenta con tres niños de la comunidad de Jove Rancho, siendo los demás externos a la comunidad. Los hijos de las demás familias acuden a la escuela más cercana (aproximadamente a 3 km.) ubicada en Apote y otros optaron por inscribir a sus hijos en Tiquipaya.

4.1.2 Comunidad Ecoactiva Kusikuna

4.1.2.1 Características socio-institucionales

La Comunidad Ecoactiva Kusikuna es un proyecto educativo llevado a cabo desde la iniciativa y responsabilidad pedagógica, administrativa y económica de Ajayu, una organización no gubernamental. Esta organización está conformada por los padres de familia y educadores que deseen ser parte y por personas interesadas en llevar a cabo esta experiencia educativa alternativa. Por tanto, tres de las mamás del Chawpi son parte de Ajayu y todos los educadores, a excepción del educador encargado, también lo son. Ajayu tiene como finalidad educativa “profundizar en la línea activa, ecológica e intercultural”

(PCEK[35] 2001:1). Siendo Kusikuna el único proyecto educativo que desarrolla Ajayu, se propone la misión de brindar desde la educación básica un acompañamiento respetuoso y activo del desarrollo afectivo, cognitivo y social de los estudiantes (op.cit.: 6-7). Para ello, se organizó principalmente en tres comisiones: recurso humano, comisión económica y la pedagógica, las cuales analizando tales áreas realizan sugerencias a la asamblea general donde se toman las decisiones de manera democrática y argumentativa. La estructura institucional de Kusikuna, con Ajayu a la cabeza, se visualiza de la siguiente manera:



[35] Se refiere al documento del proyecto Comunicad Ecoactiva Kusikuna presentado con fines de legalización de la escuela ante el Ministerio de Educación.

Esta experiencia de educación alternativa, con el nombre de La Floresta, funcionó cinco años como escuela pública, en dos poblaciones rurales de Cochabamba, preponderantemente quechuas: Collpapampa (en el año 1996) y Montecillo[36] (desde 1997 al año 2000). En ambas se suscitaron discordancias fundamentales entre el tipo de pedagogía de esta escuela y lo que la comunidad demandaba. A raíz de tales tensiones, esta experiencia educativa se trasladó a Tiquipaya, a la casa de un padre de familia, como escuela privada, con el nombre de Comunidad Ecoactiva Kusikuna[37], y luego a Collpapampa donde funcionó por ocho años en un inmueble en alquiler. El año 2010, la escuela se traslada a un terreno propio en la comunidad de Jove Rancho, donde figura como un afiliado más de su OTB.

Kusikuna en Jove Rancho: Dirección (parte superior), ambiente de Pukllay (parte inferior) y de Juch'uy (lado derecho)

Económicamente, la escuela se mantiene por la cuota de los PPFF, pero sobre todo por una ayuda financiera externa de organizaciones y personas amigas, con la cual apenas llegan a cubrir lo indispensable.

Los estudiantes están distribuidos en wasis, término quechua que significa *casa* u *hogar*, correspondiente al denominativo *ciclo*, que agrupa cada tres grados de la primaria, según lo establecido por las dos últimas reformas de educación boliviana. El Pukllay wasi corresponde al preescolar y el Kinder. El Ruway wasi corresponde a la primaria y parte de

[36] Ambas pertenecientes al municipio de Tiquipaya, provincia Quillacollo, del departamento de Cochabamba.
[37] Actualmente cuentan con el título de legalidad correspondiente para la primaria. La legalización de la secundaria está en proceso, y la tardanza se debe a factores burocráticos. Su traslado a Jove Rancho exige también su traslado administrativo municipal de Tiquipaya a Quillacollo, proceso que ya está encaminado.

la secundaria y está dividido en tres wasis: Juch'uy wasi que corresponde de 1° a 3° grado; Chawpi wasi, de 4° a 6°, que es nuestra muestra poblacional; y Jatun wasi que con la ley educativa ASyEP viene a ser 1° y 2° grados de la secundaria, anteriormente 7° y 8° grados de la primaria.[38]

La infraestructura está hecha a base de barro, piedras, troncas, maderas y paja. El espacio físico escolar cuenta con siete ambientes; cuatro para el desarrollo de actividades pedagógicas, uno destinado a la actividad administrativa y dos que sirven de depósito. La escuela también cuenta con una cancha deportiva de pasto y tres baños ecológicos. Una gran parte del resto del espacio físico está cubierto de plantas aún pequeñas. Cerca al ambiente del Chawpi hay dos espacios con dos colmenas a las que los estudiantes visitan para sus actividades de apicultura.

Referente a los responsables pedagógicos y administrativos de Kusikuna, en la escuela participan trece personas: dos en el cargo directivo de dirección y coordinación pedagógica[39], una persona responsable de secretaría, dos personas que acompañan voluntariamente a los educadores en sus reuniones orientándolos semana a semana, dos voluntarios extranjeros que colaboran con cada wasis y los educadores encargados de cada wasi. Del total de este personal, cinco realizan su labor de manera voluntaria o ad honórem, y la educadora de pintura fue invitada por una mamá, quien se encarga de su retribución económica.

De estos actores, quienes inciden directamente en el Chawpi son: la directora, la coordinadora pedagógica, las dos personas orientadoras voluntarias, el educador encargado, quien asume la responsabilidad del desarrollo de la mayor parte de las asignaturas, entre ellas: lengua, lectura, apicultura y los tiempos de realización de proyectos, cálculo (en el 1er semestre de la gestión), zampoña (1er semestre); él también acompaña a los estudiantes en el tiempo de asamblea y tiempos de convivencia. El Chawpi también cuenta con el apoyo de otros educadores responsables de las asignaturas: inglés, pintura, deportes y una educadora de quechua y cálculo (2do semestre). Además, en las reuniones, los educadores reciben sugerencias de dos personas que los orientan semana

[38] Estos denominativos fueron adoptados, desde La Floresta, de otras experiencias educativas que vivieron o conocían algunos educadores. Tales nombres tienen mucho que ver con la línea pedagógica que propone la institución, la cual desarrollaremos posteriormente.

[39] El segundo semestre del año escolar se hicieron cambios en cuanto a los responsables de los roles de director y coordinador pedagógico, haciendo que otra persona asuma ambos roles desde la segunda mitad de la gestión. Se toma en cuenta los aportes de ambas facetas.

a semana.

Cada día de actividad en la escuela comienza con el recojo y llegada de los estudiantes a la escuela en dos movilidades, debido a que la mayoría vive en otras zonas. Las actividades dentro de la escuela comienzan a las 8:00 am y concluyen 12:30 pm., de lunes a viernes. Cada mañana los estudiantes llegan, sin un uniforme escolar como se podría esperar, sino que cada quien viene con su vestimenta cotidiana. Cada lunes, como primera actividad de la semana, se realiza una ronda general de bienvenida entre estudiantes y educadores, donde también se dan los anuncios de la semana. Posteriormente, como primera actividad de cada wasi, en cada ambiente se lleva a cabo la asamblea de ciclo. Asimismo, cotidianamente, de 10:00am a 10:30am, se tiene *el tiempo de la merienda,* donde los estudiantes destapan los refrigerios que trajeron y comparten tiempos de juegos como el futbol, ajedrez, rompecabezas, entre otros. Quince minutos antes de finalizar la jornada, los estudiantes y educadores realizan la limpieza de sus ambientes, el baño y regado de plantas, con lo cual termina la jornada.

Aparte de las actividades pedagógicas con los estudiantes durante la mañana, se realizan actividades pedagógico-institucionales de coordinación entre los actores. Las tardes de martes, los educadores tienen la reunión de coordinación pedagógica, donde socializan logros y dudas sobre su práctica pedagógica; parte de este espacio está dedicado a la reflexión sobre los principios pedagógicos de la escuela, espacio que los actores denominan *formación*. Asimismo, cada fin de mes se realiza una reunión con los padres de familia, donde asisten los educadores responsables de ciclos y Ajayu. Por su parte, Ajayu lleva a cabo sus reuniones continuamente, cuando lo requieren.

Actualmente, la escuela tiene 37 niños que representan a 25 familias; entre tales, 11 estudiantes son hijos de 6 educadores o personal de Kusikuna. De este total, los 10 estudiantes del Chawpi representan a 9 familias. Entre las familias que componen esta comunidad educativa hay cierta diversidad social que expresa diversidad sociocultural y pertenencia a estratos sociales diferenciados. Tal diversidad es notoria en cuanto a procedencia geográfica de los padres, su nivel de formación académica y su ocupación.

Las familias tienen distintas posibilidades económicas, y el hecho de que puedan participar en Kusikuna, una institución privada, se debe al mecanismo económico administrativo de Kusikuna. En relación al monto total de Bs.400 que estableció Kusikuna como mensualidad, los aportes mensuales de los PPFF son diferenciados de acuerdo a la disposición

económica que los padres indican poder acceder y, en algunos casos, son definidos por Kusikuna. Todas las familias invierten una suma de manera constante durante el año. Algunas familias invierten el monto total; otras, un monto que oscila entre el 85% hasta el 15% del costo total; y hay dos familias que pagan un monto más elevado que el establecido. La mayoría de las familias accede a estos descuentos que otorga la institución en forma de beca: “O sea todos los que no van a poder pagar los 400 están considerado como becados” (MA, 2012).

Los PPFF señalan que este mecanismo económico les permite participar en la escuela, accediendo o permaneciendo en ella, sin violentar su economía familiar: “Ellos me han dado la opción: cuánto puedes pagar. Yo el año pasado estaba pagando 70 bs. Yo no trabajo, mi esposo trabaja, no ganaba bien, ahora gana mejor, entonces la conciencia también, 100 bs. voy a pagar, les dije, me aceptaron. En ese sentido, son bien comprensivos” (MMFFE, 2012). Asimismo, las familias que pagan el monto total señalan que pagan este monto porque su economía familiar les permite: “podemos pagar esa cantidad y pagamos” (MMFFB, 2012).

Este mecanismo de becas y diferenciación de costos responde al objetivo de sostén financiero de la escuela, pues el número de familias que acude a Kusikuna no es cuantioso, ante ello, la cuota de los PPFF ayuda a cubrir los gastos de funcionamiento la escuela. Asimismo, este mecanismo permite que Kusikuna cuente con una población heterogénea, familias con distinta posibilidad económica, familias pertenecientes a distintos estratos sociales y grupos socioculturales: “es una escuela abierta a todo grupo cultural social, porque creemos que ayuda a una mejor convivencia como humanidad la existencia de este tipo de espacios que la existencia de escuelas gueto, donde sea sólo fiscal o sólo particular o donde sea sólo privada para niños ricos o sólo para pobres” (DCEK, 2012).

4.1.2.2 Principios pedagógicos: Expectativas de una educación activa

Comprender el proceso de gestión pedagógica que actualmente se realiza en el Chawpi sería difícil sin contemplar los principios pedagógicos que dieron origen y sostienen actualmente la escuela; comprenderlos es comprender las razones y expectativas de los actores sobre esta propuesta de educación activa. Por tal razón, es preciso describir el significado de los principios pedagógicos activos desde su proceso de instauración.

4.1.2.2.1 Inicio de la experiencia: “Sabía lo que no quería para mi hijo… de ahí se parte”

Kusikuna nace en 1996 ante la disconformidad y observaciones de algunos papás hacia ciertas prácticas “estructuralmente ya establecidas” en nuestro medio educativo básico formal. Tales disconformidades y críticas fueron el espejo de reflexión sobre el tipo de educación que se rechazaba y, ante ello, se propuso una pedagogía alternativa. Entre estos aspectos observados se encuentran los diversos tipos de discriminación, comparación competitiva, el carácter uniformizador del estudiante:

> Lo mandé al kínder de C., de Quillacollo más arriba, unas experiencias horribles, mi hijo se sentía mal (…) la maestra lo hacía sentir mal delante de los chicos porque le decía: “ah, él es inteligente y ustedes todos son burros”. En primero básico, que yo seguí mandándolo, peor todavía, peor. Dije: “no”, me peleé con la maestra y todo. Entonces, lo llevé un año a Quillacollo a un colegio privado, era más o menos, pero con la misma cosa. Lo que no me gustó de las escuelas era, te miraban y te catalogaban ‘inteligente’ y ‘no inteligente’, y toda la cosa que le inculcaban ¿no?, eso del patriotismo, eso de que son de la disciplina, me chocaban mucho. Así, mi hijo chiquitito sufrió. (…). De repente, en 3ro básico, le dijeron que tenía que hacer la primera comunión. Yo le dije: - ¿su primera comunión?, pero si él ni siquiera está bautizado. –¡No está bautizado!, entonces no puede estar en este colegio. Y nos botaron (risas). (…) yo no soy ni contra uno ni para el otro, pero eso qué tiene que ver si uno es católico o no es católico. (FCEK, 2012)

Estas observaciones encierran aspectos de discriminación hacia el/la niño/a en torno a un modelo imaginado de estudiante que tiene ciertos conocimientos. Estas características de discriminación demuestran las intensiones de los educandos, de homogeneización y uniformización de los estudiantes a través de metodologías de competitividad, sin tomar en cuenta las particularidades y la diversidad entre los niños, sus ritmos y necesidades de aprendizaje, sus condiciones individuales y socioculturales.

A través de sus experiencias en la escuela formal, estos papás comenzaron a argumentar sus cuestionamientos sobre las prácticas pedagógicas de uniformización, homogeneización, la rigidez de las reglas disciplinarias y las expresiones de discriminación que estas prácticas conllevaban para su cumplimiento. Comprendieron que tales prácticas generalmente conducían a la formación de un pensamiento acrítico en los estudiantes, un aprendizaje motivado por la evaluación cuantitativa, desprovisto de las ventajas que el conocimiento otorga a la integralidad del ser y su entorno:

> (…) a un principio habíamos visto, nos hemos planteado la reflexión de que la educación tradicional prepara a las personas para responder a un sistema con lo cual no estábamos de acuerdo. Y a partir de esto ha surgido este nuevo planteamiento. Y además hemos visto que no siempre es justo (la práctica educativa tradicional) que, no toma en cuenta las necesidades auténticas de los niños. (…) Y además que es una educación que está

> encuadrada en los conocimientos. No sólo el conocimiento es que se haga, digamos, una calificación y luego se extienda una libreta al final; que no es sólo eso la persona al final, sino yendo más allá a las relaciones de la persona con el entorno, están los animales, hay otros seres vivos, las plantas y todo ¿no?. (CP, 2012)

Los cuestionamientos de estos papás sobre la práctica educativa de entonces argumentan que la educación, al enfocarse en obtener conocimientos de manera acrítica y al no respetar las necesidades y características de los niños, de afectividad y convivencia, no estaba sirviendo para formar un sujeto social integral.

Con tales críticas al tipo de formación básica, surge la iniciativa de compensar los vacíos de la educación y comienza a surgir la propuesta de un modelo educativo centrado en el niño como sujeto principal de la educación.

4.1.2.2.2. Asentamiento de la plataforma pedagógica

Durante el primer año de vida de esta experiencia educativa alternativa con el nombre de La Floresta, surgen una serie de conflictos internos entre el equipo de entonces, debido a contraposición de concepciones sobre la línea pedagógica que guiaría a esta institución. A raíz de tales desencuentros, comienzan a tomar forma los planteamientos fundamentales de esta nueva propuesta educativa. Se diferenciaron dos grupos y dos concepciones entre los educadores: (1) los que añoraban una práctica pedagógica respetando los ritmos y necesidades de los niños, y (2) la concepción de los llamados 'ex–juanchos'[40], quienes demandaban una educación radicalizada en la excelencia académica, un celo por la dogmatización y disciplina en la práctica de aprehensión de conocimientos y una finalidad de cuestionamiento social, seguido por las corrientes latinoamericanas de interculturalidad y ecología:

> Ellos (los ex - juanchos) buscaban un lugar dónde hacer una escuela, (…) dijeron: "un colegio Juan XXIII donde la excelencia académica es importante, pero además sea intercultural y sea ecológica". Y el Rafo dijo: "pero que sea libre". Yo venía de esa línea de que la libertad era esencial y el respeto a lo propio de cada uno. Y ahí hemos empezado a tener fuertes diferencias con este grupo. (…) Empecé con mis observaciones: "yo aquí no veo la libertad, no veo ese respeto, es homogeneizante igual". (DCEK, 2012)

Ante la confrontación se aclararon las intensiones de una pedagogía donde: los intereses y las necesidades del niño sean el conductor del proceso educativo, es decir, la enseñanza tenga su razón de ser en función de los procesos de aprendizaje; donde la afectividad de los educandos sea importante en los procesos pedagógicos; las relaciones interpersonales

[40] quienes no conformes con las nuevas prácticas e ideología operantes en personajes de la unidad educativa Juan XXIII fueron retirados de dicho establecimiento.

de horizontalidad entre los actores sea parte de la vida de la comunidad educativa.

Por ello, esta disidencia en el equipo, casi a mitad de su primer año de funcionamiento resultó en la desmembración del equipo en dos grupos. A continuación, presentamos el planteamiento de tales pilares que hacen a esta propuesta educativa.

4.1.2.2.3 Tipo de sociedad ideada por Kusikuna

Kusikuna avizora una sociedad justa forjada desde la responsabilidad de sus habitantes: “Desde nuestros inicios tenemos una utopía que alimentó nuestro accionar educativo: una sociedad justa, autónoma, en armonía consigo misma y con otras sociedades y culturas, con la naturaleza, donde la educación sea para reafirmar la vida, sin discriminación ni alienaciones” (DCEK, 2012).

El ideal de sociedad planteado acentúa la justicia, equidad y armonía como valores de sus habitantes entre sí y con el entorno social y el cosmos; una sociedad autónoma y equitativa, cuyos actores adoptan, comparten y conllevan adecuadamente la responsabilidad de su sociedad y del cosmos. La educación permitiría y prepararía a los sujetos para este tipo de convivencia equitativa. La reafirmación de la vida implica el respeto, la valoración y fortalecimiento de las formas y procesos de desarrollo de las personas, la sociedad y naturaleza. La reafirmación de la vida que se plantea pretende erradicar cualquier tipo de subyugo en las distintas esferas sociales.

Kusikuna concibe una sociedad respetuosa de la vida para dar lugar a los valores de responsabilidad social, acciones de valoración y fortalecimiento de los procesos que recrean el bienestar integral de la vida y, por ende, la lucha contra la subyugación.

4.1.2.2.4 Sujetos con seguridad de sí mismos

El perfil de estudiante que tiene Kusikuna señala a un sujeto protagonista de su formación y alcance de sus metas, crítico de sí y de su sociedad, respetuoso de la diversidad social y cultural, empático con ellas, protagonista en el cuidado ecológico:

> PERFIL DE ESTUDIANTE
> Es **activo**, porque construye sus aprendizajes teóricos y sus actividades prácticas.
> Es **investigador**, porque investiga temas y casos de su interés.
> Es **creativo**, porque crea diferentes maneras de construir y de transmitir sus conocimientos.
> Tiene **espíritu crítico**, porque sabe cuestionar y evaluar las informaciones y porque es consciente que todo pensamiento, oral o escrito, y toda ideología es subjetiva.
> Es **cooperativo**, porque trabaja en grupos, se organiza y colabora con sus compañeros. Organiza y participa en actividades comunitarias.

> Es **ecológico**, porque respeta la naturaleza, es consciente que es parte de ella. Se preocupa por problemas medioambientales y organiza y colabora en proyectos ecológicos. Es **democrático**, porque practica el espíritu participativo, a partir de una profunda tolerancia hacia las diversas culturas, las diferentes religiones, ideologías y posiciones políticas. Sabe escuchar a otros y presentar su opinión con respeto. (CENPROTAC 2012:12)

Los actores destacan que la base para este perfil es lograr la autoconfianza y autoestima para conducirse en situaciones diversas, adversas e inciertas de la realidad:

> En primer lugar decimos que queremos PREPARAR[41] a nuestros niños y niñas PARA LA VIDA, es decir preparar para un futuro desconocido. Porque lo que nos da seguridad hoy día NO es la seguridad de nuestros hijos en el futuro. El mundo está cambiando cada vez más veloz y la mejor preparación para los jóvenes es tener seguridad en sí mismos, autoestima, valor para enfrentarse con problemas y obstáculos e interés despierto para lo que pasa en el mundo. (Doc. Principios pedagógicos en Kusikuna, 2012)

Kusikuna centra su mirada en la autoconfianza y autonomía emocional como condición para que el estudiante encare los retos de la vida, los cambios que en ella se suscitan y proyecte hasta lograr sus objetivos personales, con seguridad en sus decisiones, capacidades de autoanálisis de sí y de su entorno.

4.1.2.2.5 Finalidad educativa: Wiñay

Como finalidad educativa planteada, Kusikuna señala que su modelo pedagógico enfoca al niño como sujeto central y actor del proceso educativo. Es decir que la integralidad de este sujeto actor, la satisfacción de sus intereses, necesidades psicobiológicas, afectivas, cognitivas, sociales son el motor y el objetivo del proceso educativo. Desde la voz de los actores pedagógicos y un documento socializado ante los padres de familia en la dinámica de dar a conocer y explicar las bases pedagógicas, se afirma:

> Y nuestra finalidad educativa (la educadora lee el texto): (…) organizar una comunidad educativa que respete, refleje y responda a las necesidades, aspiraciones, problemas y capacidades de sus protagonistas: niños, jóvenes y adultos. En interacción creativa con personas de otros lugares, clases y culturas, como condición para reafirmar la vida.
>
> (Explicando lo leído) Ese es nuestro fin, una experiencia educativa que reafirme la vida, pero en un convivencia armónica entre diferentes culturas y entre diferentes seres humanos también, tanto niños, jóvenes, adultos. Eso es lo que nos proponemos. (DCEK en RPPFF, 2012)

El respetar, escuchar y responder a las necesidades del niño es reafirmar su vida, es acompañarle en su proceso particular de desarrollo personal. Esta finalidad no puede estar desligada del saber convivir entre diferentes: personas, grupos y culturas. Al enfatizar la integralidad emocional y cognitiva del ser, inmediatamente se focaliza al otro ser; entonces,

[41] Uso de mayúsculas propias del documento.

reafirmar los procesos de vida es el respeto al proceso integral del niño y que éste también respete el proceso del/os otro/s, y se opta por el respeto mutuo y una mirada social de la vida.

La reafirmación de la vida es forjar el principio pedagógico Wiñay, “del quechua: crecer, proceso, eternidad, implícitamente vida, proceso de vida” (CENPROTAC 2001:6) que es, principalmente, el reconocimiento de la naturaleza de los procesos particulares de crecimiento, de madurez, como imprescindibles para la construcción de la vida del educando, de la vida en interacción social, y la manera de abordarlos.

De lo mencionado en cuanto a la finalidad, el perfil de ser humano y sociedad que Kusikuna ha construido como intensiones educativas, podemos resaltar su objetivo educativo. Este objetivo está fundamentado en la dimensión del *ser*, es decir, esta dimensión es una condición para forjar la dimensión del *saber*. Trabajar en la dimensión del *ser* implica consolidar la autoestima del estudiante, su autoconfianza, capacidad de decisión, de autocrítica, de sensibilidad hacia el entorno social y natural. Por ello, el mayor hincapié que hace Kusikuna es en esta dimensión, puesto que estos componentes coadyuvarían la dimensión del *saber* que es la capacidad de comprensión y explicación de los acontecimientos de la vida cotidiana y búsqueda de respuestas a sus cuestionamientos, mediante el acercamiento práctico a tales conocimientos. Los actores señalan que la unión de ambas dimensiones busca forjar en el estudiante la “capacidad de enfrentar la vida, de resolver problemas, capacidad de manejarse” (MCPGA, 2012).

En función a estos pilares de la educación, los actores de Kusikuna establecen sus fundamentos educativos que a continuación describimos.

4.1.2.2.6 Principios de una educación activa basada en la libertad

La pedagogía de Kusikuna está centrada en la educación activa y libertad de decisión. Para definir estos principios, es preciso situarlos, desde la concepción de Kusikuna, en el marco de sus pilares de educación descritos anteriormente. Gráficamente, es posible visualizar esta configuración de la siguiente manera:

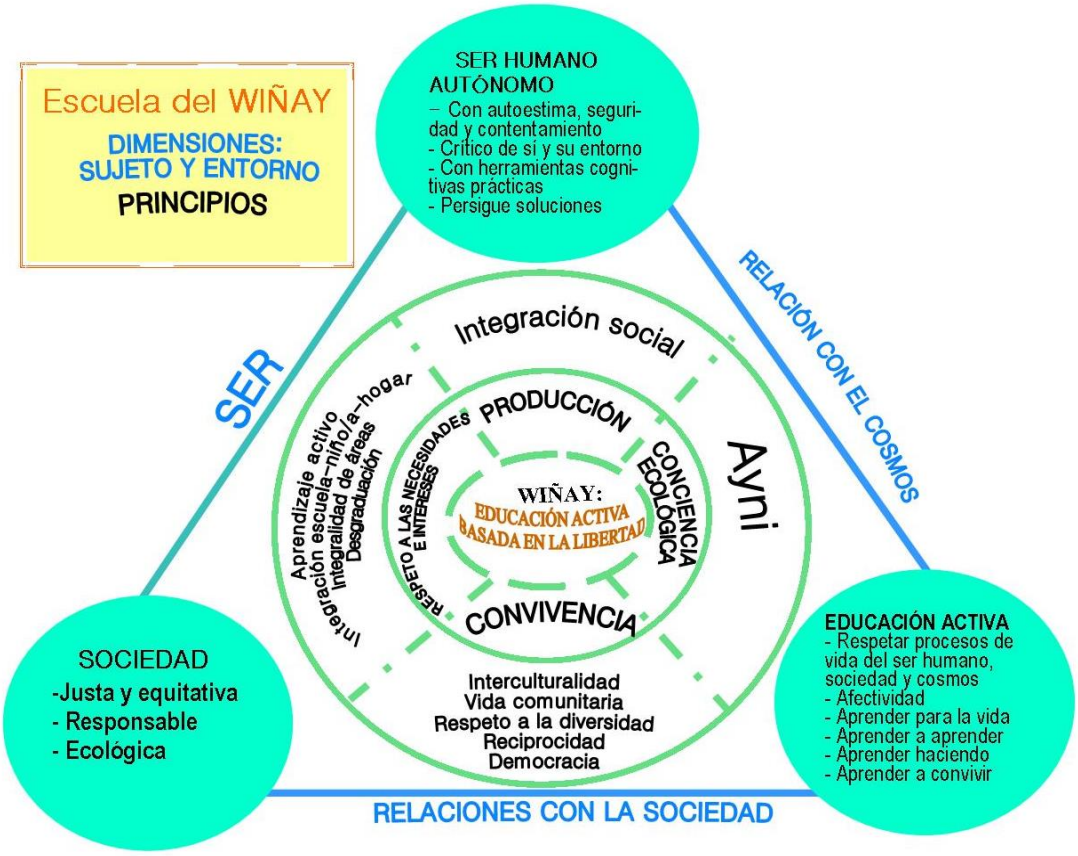


Gráfico 1
Fuente: Elaboración propia, 2012

Los principios de Kusikuna están fundamentados en una proyección social, instrumentalizada en la educación activa que proyecta formar un tipo de ser humano. El proceso de formación o *wiñay* que se procuran forjar en este ser humano comprende: su proceso particular de desarrollo personal, su relación con el cosmos, con el otro y con la sociedad diversa. El principio central es la educación activa que tratamos a continuación.

La perspectiva pedagógica activa de Kusikuna señala que la educación cobra vida al ser guiado por las necesidades, requerimientos del sujeto central, el estudiante, quien por naturaleza es un ser que desea conocer el mundo, el contexto que le rodea, tiende a decidir y sentir para vivir en él. Para ello, los actores recurren a la argumentación científica que da fe de los procesos psicobiológicos del desarrollo de todo ser humano. Esta argumentación científica basada en estudios de Paul MacLean (1952) y, luego, con Janov y Holden[42] en

[42] En documento de CENPROTAC 2001:9

el campo de la psicobiología demuestra “la existencia de tres capas concéntricas en el cerebro. Cada una comporta una funcionalidad específica en mutuas intercomunicaciones funcionales” (CENPROTAC 2001:9). Las capas o también llamadas, por parte de los actores, “los tres cerebros” son: el cerebro reticular, el límbico y la corteza cerebral, que se interconectan a través de las etapas etáreas del desarrollo del sujeto, siendo la adolescencia la etapa en la que los tres cerebros comienzan a interconectarse con mayor integralidad (ibíd.).

El primero, el cerebro reticular es regulado por el instinto de sobrevivencia. Este cerebro es característico de los primeros meses de vida del niño, desde el tiempo de gestación. Es el centro de las funciones y necesidades instintivas y sensoriales que permite la estabilidad del ser. El cerebro reticular es complementado, luego, por el cerebro límbico que es centro de las funciones concretas a través de los sentidos:

> [l]a fase límbica que se empieza a desarrollar a partir del nacimiento y dura hasta los 8, 9 años, más o menos, no exactamente igual en cada niño. En esta fase los niños necesitan tener la necesidad de motricidad, correr, trepar, saltar, porque esto ayuda en el desarrollo del intelecto. Además, necesita desarrollar el conocimiento a través de los sentidos, mirando, tocando, manipulando oliendo. Todo eso es igual importante. Lo que en esta fase necesitan los niños es el contacto físico, cariño. (OPGAA, 2012)

Kusikuna retoma los aportes de Piaget respecto a la fase pre-operatoria caracterizada por la inteligencia verbal, cierta inteligencia representativa y sobre todo la inteligencia práctica del periodo sensorio-motor. También se toma los aportes de Piaget sobre el periodo de operaciones concretas que dan cuenta del desarrollo de ciertos niveles de capacidad de abstracción debido a la propiedad cognitiva de reversibilidad operatoria (que empieza aproximadamente a los seis o siete años) y el desarrollo afectivo que es una necesidad psicobiológica del niño.

El desarrollo del tercer cerebro permite la función de la abstracción, que en términos piagetianos, corresponde en gran parte a las etapas de procesos concretos y a los formales. En palabras de Janov y Holden: “La corteza cerebral, es la parte del cerebro que nos permite ser racionales, intelectuales, de representarnos el mundo mediante símbolos, y de actuar en y sobre el mundo (…). Si bien ya está presente en potencialidad desde el nacimiento, su desarrollo, maduración y plena operatividad recién se alcanza entre los 12 y 14 años” (C.E. Kusikuna 1998)[43]. El ser humano, en esta etapa y de acuerdo al tipo de acercamiento que tenga con su entorno social, focaliza su atención al mundo exterior, buscando su posición

[43] Citado por CENPROTAC 2001: 9.

y significado en él. Los actores pedagógicos señalan que esta etapa recae, en parte, en los chicos de Chawpi, el Jatun y el Khuyanakuy Wasi.

Para Kusikuna es importante respetar estas etapas porque su desarrollo “es el responsable de la salud corporal y el que da a nuestras acciones, a lo largo de toda nuestra vida, la necesaria fuerza motriz, así como también orientación y profundidad” (ibíd.). La manera de considerar estas necesidades humanas o *necesidades auténticas* que, desde la mirada de los actores, se muestran como aquello que el niño realmente requiere, necesita hacer, en respuesta a sus exigencias psicobiológicas entrelazadas con las creadas por el entorno. Esta necesidad del niño se manifiesta en un gusto, inquietud, curiosidad una duda, algo que le llama la atención o le motiva a realizar una acción, desde una curiosidad inmediatamente ocurrida como el de querer saber características de un animal hasta una necesidad psicosociobiológica de afecto y pertenencia a un grupo. Entonces, permitir al niño formular, exteriorizar y buscar respuestas a sus inquietudes y necesidades, garantiza, en gran medida, lograr aprendizajes significativos y construir su autonomía.

> La educación activa puede comparar al niño con el piloto de un avión, él o ella tiene la responsabilidad del avión, de manejarlo bien, de despegar en su momento, de aterrizarlo en su momento, de llevar los mandos, él, y no lo vamos a sustituir, si lo sustituimos lo vamos a convertir en un aparato. Pero ojo, ese piloto necesita elementos de referencia, puntos de referencia para orientarse, y esos puntos de referencia son el aeropuerto, el educador activo es un aeropuerto que tiene que estar preocupado de que las señalizaciones estén claras, de que el radar funcione, de que la condición del piloto esté disponible, de tal manera que ese piloto no esté abandonado a su suerte, sino rodeado de apoyos, estímulos, de claridad, de avisos. (DCEK, 2012)

La libertad de elección y decisión llegan a ser condiciones esenciales: “Porque lo que muy profundamente nosotros creemos es que cuando tú das al niño la libertad y el respeto de que pueda escoger lo que le interesa ahora o lo que ahora le preocupa, pensamos que sí puede aprender bien, y hemos visto que esto puede funcionar” (OPGA, 2012). Este principio de libertad de decisión y elección implica el principio metodológico de *no-directividad* que implica no dirigir al estudiante sino acompañarle en su propio proceso de indagar sus curiosidades y asumir su decisión con responsabilidad. Entonces, se requiere tener el *ambiente preparado* (acceso a los recursos, el tiempo, y acompañamiento motivador) que compete al rol motivador del educador.

Este tipo de educación activa basada en la necesidad y libertad comprende principios pedagógicos de: integralidad, desgraduación, conciencia ecológica y convivencia en la diversidad e interculturalidad.

La integralidad es el tratamiento de las áreas temáticas y los contenidos desde la manera en cómo se presentan en la realidad, es decir de forma interconectada. La integralidad es la integración de asignaturas para un aprendizaje significativo de la realidad, profundizando aspectos que se requieran desde el estudiante y desde las intensiones del educador: "(los temas), puede realmente salir de la necesidad de ellos, el interés, de la curiosidad. Y lo que yo creo que todo es integral, de analizar una pequeña cosita tú puedes ampliar tanto, cosa que puedes aprender de todo ¿no?" (OPGA, 2012).

Otro principio es la desgraduación que es permitir al estudiante seguir según su propio proceso y ritmo de aprendizaje: "Ahí nunca ha sido los cursos las referencias. Más siempre nos fijamos en los procesos, en los valores, las herramientas que han podido desarrollar (DCEK, 2012). Es decir, la desgraduación concibe al estudiante desde sus condiciones personales y sociales, permitiendo un ambiente de convivencia saludable y seguro para cada estudiante.

El principio de conciencia ecológica pretende trabajar en el estudiante una mirada integral del cosmos y su relación con él.

> Conciencia ecológica no es una técnica de entrenamiento, ni una forma particular de ver la naturaleza, ni es sólo una parte de nuestra conciencia, sino que es una forma de vivir. La conciencia ecológica es una forma de aceptar la integridad de toda vida, desde un microbio hasta el universo entero: si todo es vida, todo tiene relación con todo; es un proceso hacia uno mismo, aprendemos de la naturaleza y crecemos con ella. (Doc. Principios pedagógicos en Kusikuna, 2012:1)

La conciencia ecológica busca que el estudiante sea sensible a la necesidad de una relación recíproca con el cosmos, y perciba que los efectos de la insensibilidad sobre la naturaleza recaen en sí mismo como sujeto y en perjuicios a la naturaleza. Con ello, Kusikuna pretende forjar en los estudiantes la sensibilidad a prácticas de cuidado de la naturaleza y lograr mantener el equilibrio integral cósmico.

La convivencia en la diversidad es el principio sociocultural que une a la diversidad social y sociocultural de los actores de Kusikuna. Por tanto, para algunos actores, este principio refleja el principio de interculturalidad. La interculturalidad y la convivencia en la diversidad, para Kusikuna, dirige a acciones y aprendizajes de saber convivir entre diferentes de forma respetuosa:

> La interculturalidad siempre hemos interpretado como la convivencia que se va a dar entre diferentes, pero una convivencia respetuosa. Y en lo posible que Kusikuna es una escuela abierta a todo grupo cultural social porque creemos que ayuda a una mejor convivencia

> como humanidad la existencia de este tipo de espacios que la existencia de escuelas gueto donde sea sólo fiscal o sólo particular o donde sea sólo privada para niños ricos o sólo para pobres. (…). Realmente lo que falta en Bolivia es mezclarse, mezclarse porque vivimos en guetos, los pobres con los pobres, los negros con los negros, los blancos con los blancos, los que tienen plata con los que tienen plata. (DCEK, 2012)

La intención de la convivencia y la interculturalidad es crear maneras y espacios de relacionamiento e interacción respetuosa entre diferentes: personas y grupos sociales. Estos principios, a su vez, encierran otros que son: vida comunitaria, democracia entendida como la acción de "decidir, crear y compartir juntos con participación activa y respeto mutuo en toda situación" (Kusikuna, 1998)[44], y reciprocidad que "significa interdependencia, respeto y apoyo mutuo" (CENPROTAC 2001:2). Estos tienen los siguientes ejes metodológicos: trabajo en grupo, ayni, campamentos, convivencias y asambleas.

4.2 Expectativas y demandas de los PPFF y comunidad Jove Rancho

4.2.1 Expectativas y demandas de padres de familia

La mayoría de los padres de familia de estudiantes del Chawpi y de las otras wasis de esta comunidad educativa es atraída por las alternativas que la escuela les ofrece. Entre los padres de familia del Chawpi, se construyen diversas razones que alimentan expectativas y demandas que les hacen ser parte de Kusikuna.

4.2.1.1 Construcción de conocimientos de forma respetuosa al proceso del niño

La gran mayoría de los padres de familia son atraídos a Kusikuna por el principio pedagógico que pregona esta escuela desde sus actores pedagógicos de respeto a los procesos de vida[45], es decir, el respeto al proceso personal del estudiante, tomando en cuenta sus características y necesidades. Desde lo que escucharon de la voz de los actores pedagógicos en torno a este principio de respeto al proceso del estudiante que Kusikuna ofrece, los papás y mamás han construido diversas expectativas acordes a lo que buscan como opción educativa para sus hijos. En ese sentido, hay papás que señalan su expectativa de cuidado y fortalecimiento de la salud emocional del niño y el desarrollo integral en sus distintas etapas, ante todo:

> (…) la impresión que tenía de que ellos tratan de promover una vida sana en todo sentido en los niños, que es también algo que tratamos en los niños en la casa, y la idea de respetar los procesos de los niños, no forzarlos a modelos preestablecidos, sino respetar el proceso de crecimiento de niño. (…) No una educación que simplemente trate de construir del niño

[44] Citado en CENPROTAC 2001:7.
[45] En apartado: Configuración de las razones y expectativas de una educación activa.

> un producto competente para ingresar a estudiar en las universidades y al mercado laboral. (…) Fortalecer la creatividad, autoestima de los niños. Combinación de aprender conocimientos que se maneja con el intelecto, conocimientos que se maneja con las manos, una educación más integral. (MMFFF, 2012)

Esta razón expresa una postura y demanda educativa alternativa a la lógica utilitaria del ser humano que promueve la educación bancaria, expresa una demanda educativa centrada en el niño y el fomento de su desarrollo propio. Esta expectativa sobre Kusikuna está encaminada a procesos de aprendizaje que integren las dimensiones del saber, el hacer y el ser. En esta misma expectativa, otros papás llegaron a Kusikuna atraídos y confiados en un tipo de aprendizaje interdisciplinario, a través del aprender haciendo y la investigación, prácticas que se predican desde sus actores pedagógicos:

> Mi mamá dice: "hay un colegio que me gusta y me encanta", con una práctica que hizo en la universidad con su licenciatura en EIB, fueron a ver todo ese lado. Fueron y chelita les explicó cómo es el método de enseñanza allá. Y a mi mamá eso le ha impactado porque mi mamá está con eso. O sea ella siempre ha sido de ese tipo de profesores que le gusta lo nuevo, le gusta que aprendan, investiguen. (…) Mi mamá dice: "yo estoy contenta, porque sé cómo les van a enseñar, basta que me haya explicado la licenciada", dice mi mamá, "yo sé cómo van a estar allá", dijo. (…) Le ha llamado la atención más que todo los trabajos de investigación, el procedimiento, o sea que ellos van a aprender desde la misma tierra, desde el mismo lugar van a aprender lo que es la matemática, la química, la ciencia, de ahí mismo. Eso le ha impactado, le ha incentivado. (…) Mi mamá me decía: "allá todo es investigación, análisis, aquí todo era copia, exigencia, gritos". (MMFFA, 2012)

Estos padres son atraídos por la oferta, que comunican algunos actores pedagógicos de Kusikuna, de brindar un proceso pedagógico que trabaje principalmente el aprendizaje para la comprensión del estudiante, su aprendizaje desde lo conocido y su interacción con el contexto inmediato, a través de metodologías que promuevan el análisis y descubrimiento. Estos padres de familia consideran a la escuela una alternativa a las experiencias educativas anteriores de sus hijos que emanan del modelo tradicional donde, según estos padres, el estudiante es receptor pasivo, poco analítico de los conocimientos que se imparten y, a veces, es víctima de actitudes de intolerancia por parte del adulto. En ese sentido, la mayoría de los padres de familia han optado por Kusikuna porque buscan para sus hijos una alternativa educativa centrada en el estudiante y, por lo tanto, respetuosa de sus características y promotora de aprendizajes significativos.

En ese marco, las mamás y los papás que ya son parte de la escuela más de un año tienen observaciones y críticas a la práctica pedagógica desarrollada que, desde su perspectiva, si bien hace un imprescindible énfasis en la interiorización de valores, conductas y actitudes, hace un débil hincapié en los conocimientos conceptuales, incluso en los procedimentales,

la integración de conocimientos: “Realmente que el niño se forme como un hombre, y feliz, no frustrado, no abatido, no con miedos. Cosa que se puede lograr. Y aunque no queramos, lo académico sí cuenta. Y ahí por ejemplo, la escuela dice: ‘No, lo primero es el niño, el sentimiento’. No hay un encuentro por eso ahí. (…). No es ni lo uno ni lo otro primero, para mí los dos van juntos, van de la manito” (MMFFA, 2012). Por tanto, sus demandas y expectativas además de reflejar su expectativa inicial, también reflejan lo que han ido construyendo a raíz de sus observaciones[46]. Entonces, estos padres se ven en la necesidad de expresar sus demandas continuamente, y, a la vez, expresan sus críticas a la escuela:

> Para mí, lo importante es que cada chico participe, no que lo haga perfecto, correcto. Pero para mí, el enfoque de formación es que cada uno exprese lo que tiene adentro ¿Estamos haciendo eso? Es mi pregunta. Entonces, la cosa es estamos en un mundo, estamos en una escuela alternativa, la cosa es darles la capacidad de interpretar el mundo, de saberse parte, de relacionarse con todos. (…) pues yo estoy en esta escuela porque no me gusta lo otro. (MMFFG, 2012)

Esta mamá expresa su demanda de un proceso educativo que permita al estudiante desarrollar y expresar sus capacidades de explorar, conocer e interpretar su mundo, su contexto social e interactuar en él, sabiéndose parte, encontrando sus posiciones en él. Esta mamá, al igual que otros papás, pide que Kusikuna priorice la construcción de conocimientos inherentes a la interacción con el contexto social del estudiante, útiles para integrarse en él de manera dinámica, a través de la expresión de sus cualidades. Los papás insisten en que Kusikuna priorice procesos de aprendizaje de conocimientos desarrollados de manera significativa: “Tal vez yo tengo una posición que es muy mía y me interesa mucho lo académico y quiero que avancen pero no de forma tradicional, de forma crítica, pero con ganas. Y lo que yo veo es que muchos papás quieren eso…” (MMFFB, 2012). Es decir, se plantea prácticas pedagógicas realizadas de forma motivadora del espíritu crítico, a través de un proceso pedagógico con continuos andamiajes.

Según los padres, estos conocimientos y su proyección, deben ser analizados y establecidos por Kusikuna a través de una oferta curricular orientadora de los procesos pedagógicos. Al no existir una base curricular por el momento, algunos papás expresan su preocupación y sugieren considerar también los conocimientos esenciales impartidos en las escuelas del Estado, siempre llevándolos a cabo de manera significativa. Esto debido a que los niños de Kusikuna viven situaciones de comparación con otros niños en cuanto a

[46] Este aspecto relativo a las comprensiones sobre la pedagógica Kusikuna es desarrollado más específicamente en el punto que trata los procesos de comunicación entre los actores.

conocimientos que no se priorizan en Kusikuna, experimentando impotencia al desconocer tales conocimientos:

> No creo que hay un punto donde tienes que apuntar y llegar, pero yo creo que tiene que haber una base, una herramienta. Estando en 5to donde está (su hijo), no puede ser que no aprenda a restar con prestadas, digamos, las dinámicas, no puede ser ¿nové? Yo nunca he estado en la escuela formal, pero vemos a un niño que dice que esto que el otro, tendría que estar un niño. Yo le he hecho un cuaderno de matemáticas, por ejemplo, en las que hay suma, resta, multiplicaciones y divisiones y problemas que resolver, (…) el mundo no es tan taza de chocolate como la Kusikuna. El niño tiene que saber cómo defenderse, tiene que tener una herramienta, una base. Desde mi punto de vista, tiene que tener una base, que tengan idea de cómo se hace, cómo va, la lógica, porque después si tú sabes el mecanismo, ya es lógica, y descubres cómo se tiene que hacer. (MMFFA, 2012)

Este pedido, en los papás, por un lado está relacionado al cuidado de las emociones de sus hijos al evitar hacerles sentir frustrados frente a otros, lo cual sucede en varios casos; pero, también es un pedido de que la escuela priorice aprendizajes requeridos por el estudiante a cierta edad. Por tanto, tomar en cuenta la currícula nacional no está desligado de la demanda de estas mamás de un aprendizaje respetuoso a los intereses, al proceso propio del niño.

Con lo descrito, estos papás han acudido y aún permanecen en Kusikuna porque representa para ellos una opción educativa alternativa a las características de educación tradicional en cuanto al trato al niño se refiere (ya sea llevada a cabo en experiencia escolar fiscal o particular), puesto que Kusikuna y el Chawpi reconocen al niño, al estudiante, al hijo, como sujeto central del proceso de aprendizaje, el respeto a su proceso personal y sus características. Por un lado, estas mamás permanecen en Kusikuna porque esta escuela no pretende un ambiente de rigor donde se enfatiza la cantidad de contenidos a trabajar como fines en sí mismo. Por ello, a pesar de sus observaciones serias, varios papás decidieron ser más participativos en la escuela respecto a decisiones pedagógico-institucionales, como observar clases, realizar evaluaciones a la práctica pedagógica como padres de familia. Por otro lado, para algunas mamás, debido a sus observaciones, la oferta de Kusikuna y el Chawpi está en proceso de debilitamiento como opción alternativa, ellos señalan retirarse para la próxima gestión.

Asimismo, entre estos padres de familia mencionados, hay un par de papás cuya permanencia en Kusikuna se debe especialmente a la riqueza de la configuración de diversidad sociocultural que presenta la escuela en su cuerpo estudiantil. Esta perspectiva la desarrollamos a continuación.

4.2.1.2 “No quisiera que se crean ni mejor ni menos que otros”

Algunos papás persiguen sembrar en sus hijos valores que paren la proliferación de tipos de discriminación hacia los sujetos por ser diferentes social o individualmente, discriminación que en la escuela, como institución social, se suele reproducir. Al ser Kusikuna y el Chawpi un contexto social que acoge a la diversidad sociocultural y de estratos sociales, llega a ser la opción buscada o encontrada por estas familias.

Es así que unos padres buscan sembrar valores de respeto al otro a través de la valoración de la diversidad sociocultural. Unos papás que decidieron cambiar a sus hijos de una escuela particular en la zona norte de Cochabamba a Kusikuna manifiestan esta expectativa:

> **Madre de familia:** Lo que siempre me ha gustado de Kusikuna es que realmente mis hijos están expuestos a diferentes tipos de familias y que no es todo de la clase media, media alta, no son todos extranjeros o no son todos de clase media urbana, que realmente hay una diversidad de personas. Eso me encanta, eso para mí es lo que yo busco, y que no hay en otros colegios, Kusikuna tal vez es la única donde tú ves niños extranjeros, niños biculturales[47], niños urbanos, niños del campo, es bonito eso. Entonces, eso es lo que yo he dicho, mis hijos están realmente obteniendo una perspectiva muy diferente. Yo siempre he sido una persona que he buscado contacto con otras culturas, valoro mucho pues; y, además, aquí en Bolivia y también en EEUU las escuelas son tan segregados, (…) no quiero que mis hijos estén en una burbuja de clase media alta o sólo con cierto tipo de personas, tampoco me atrae la educación fiscal ¿no?; para mí, Kusikuna es una buena opción en ese sentido, tiene una mezcla de personas más interesante que en otros lados. (…)
> **Evelyn:** ¿Por qué, como padres, buscan que sus hijos interactúen en la diversidad?
> **Madre de familia:** Porque yo quisiera que mis hijos sean abiertos, al final para mí lo más importante es que son tolerantes de las diferencias que hay en el mundo, que aceptan y que gozan de la diversidad del mundo y que no se aíslan o no rechazan o no sean… no tengan prejuicios, cosas que todos al fin tenemos, pero quisiera que por lo menos, lo más que puedan, quisiera que sean abiertos y de no juzgar, realmente poder relacionarse con muchas diferente tipo de persona, no quisiera que se crean ni mejor ni menos que otros. Creo que eso es… eso era mi preocupación en otros colegios, porque si está en un colegio más privado, más de la clase alta creo que sí hay como una… se creen mejor ¿no? que otra gente, yo no quisiera que mis hijos sean así. (Ent. MMFFB, 2012)

Según esta madre expresó en la conversación, la escuela como institución y la sociedad acentúan las barreras entre grupos sociales y, en los sujetos, los motivos para la discriminación o el prejuicio hacia el otro diferente. Ante esta razón, desde sus intensiones, esta familia busca un contexto socioeducativo que acoja a esta diversidad para, así, cultivar en sus hijos el respeto humano como principio en la diferencia y una mirada equitativa a la diversidad como riqueza.

[47] Refiriéndose a hijos cuyos padres no son de un mismo país y, en muchos casos, hablan distintas lenguas.

Kusikuna y el Chawpi, como lo observamos en los anteriores apartados, desde su identidad institucional, han privilegiado el tratamiento de la diversidad interpersonal desde la misma apertura de la escuela a la diversidad social y bajo la labor de construcción de actitudes de respeto mutuo como ambiente psicosocial, estrategias que son formas de tratar la riqueza de la diversidad social.

Sumado a esto, algunos papás enfatizan el deseo de tener presente esta valoración a la configuración sociocultural diversa de la escuela y las culturas andinas o, por el contexto, la cultura quechua como parte de los objetivos intencionales del proceso de enseñanza.

> Los valores como el respeto a la cultura andina, también el respeto a la diversidad cultural porque hay varias familias donde uno de los padres es boliviano y el otro es de otro país. Pensé que tal vez habría más sobre las culturas andinas como presencia en la escuela que tal vez no hay. Una educación más cercana a los valores que tenemos nosotros. Entonces todos esos aspectos nos pareció como algo muy atractivo (MMFFF, 2012).

Esta mamá enfatiza su expectativa de tratamiento de la diversidad sociocultural, sacando a flote con ello las características socioculturales de los estudiantes para construir aprendizajes de enriquecimiento mutuo. Trabajar esta expectativa, que poco se lo ha hecho, es también de interés de los educadores que aún falta impulsar desde el manejo de estrategias pedagógicas: “tal vez en lo de conocer lo de los otros diferentes, ahí sí no se ha abordado mucho. Se ha dado más espacio a conocer más otro tipo de curiosidades de los chicos, que son importantes también. Pero, lo cultural se ha ido perdiendo” (DCEK, 2012). Ante esto, la forma de abordaje de la diversidad de aula y de niños pertenecientes a distintos estratos sociales que Kusikuna y el Chawpi han priorizado en gran parte ha tocado estos temas conflictivos en el marco de la diversidad de estratos sociales. De hecho, el respeto mutuo como estrategia sembrada por los actores pedagógicos es un potencial humano y actitudinal en los niños para abordar la riqueza de la dimensión de los conocimientos socioculturales propios de los grupos culturales al que pertenecen los niños, sus padres o abuelos. Por ello, los actores de Kusikuna, desde sus competencias, consideran que esta tarea aún es un reto a profundizar y desean hacerlo.

A diferencia de la primera familia, como otra forma de lidiar la internalización de razones para la discriminación o exclusión social en las escuelas, otra mamá busca alejar a sus hijos de espacios o ambientes donde prolifera y se aprende estas formas de exclusión:

> En los colegios particulares yo veo esa diferencia con los fiscales, porque a un principio yo también pensaba ponerle al particular y decía: ah, a veces los niños se vuelven alzaditos, tienen más dinero, tú eres más, tú eres menos. Mi pensamiento era que ahí igual se iban a volver mis hijos y tenía ese temor. Si no hubiera estado en Kusikuna hubiera hecho el

> intento de nuevo ir a provincia, como le dije, yo soy docente, profesora, entonces no me gusta que esté en ese ambiente de niños… en la escuela donde estaba habían niños que algunos eran alzados por el dinero, otros eran mal hablados. Hubiera hecho mi cambio a un colegio, un central donde haya todos los cursos hasta secundaria para que él se vaya integrando, socializando, porque la gente del campo es más tranquila, no es como aquí en Cochabamba… son como más despierto tanto económicamente como socialmente. (…) Quiero que socialicen con gente que todavía no está en ese ambiente, con un poco de malicia, digamos. (MMFFC, 2012)

Esta mamá desea cuidar a sus hijos de situaciones de exclusión que existen debido a estereotipos sociales en nuestro medio valorado por la tenencia, cuidarlos de ser agentes o receptores de este tipo de valoraciones o menosprecios. Este cuidado sucedería, según ella, a través del cambio de ambiente psicosocial, para lo cual, una solución es la vida rural.

Y para los dos primeras familias, la motivación de los papás de forjar en sus hijos un carácter intercultural o respetuoso del otro viene de la conciencia de que como sociedad nos encontramos viviendo en un contexto de diversidad sociocultural y diversidad de condiciones; y la educación en general no puede estar exenta de esa realidad y seguir construyendo barreras entre los grupos sociales:

> Estar en el colegio con toda clase media, alta tampoco es el entorno que quisiéramos, aunque sí, pero quisiéramos una mezcla más…, porque sus parientes de Bolivia no es de la clase alta. Entonces, también, dijimos o le ponemos en un fiscal porque ahí van a estar con la gente real, con la gente de Bolivia y estar con gente que no es de plata; (…) pero, de todo que yo he escuchado de un fiscal tampoco quiero; entonces, he dicho no. (…) Yo pienso que en casa estamos tratando de dar nuestros valores que no son elitistas, que no son racistas, entonces es difícil, de eso me siento mucho más a gusto con Kusikuna, siento que tengo mucho, mucho en común filosóficamente con la gente de ahí, eso es lo que me encanta, no hay eso, no vas a encontrar en otro colegio. (…), tampoco hay otras opciones y si sacamos nuestros hijos de Kusikuna ¿Dónde vamos a ir? Otra opción yo no encuentro. Si yo tuviera más tiempo, si yo no trabajaría, yo trataría de dar tal vez lo académico en casa, hacer una cosa de escuela en casa, es una posibilidad que he hablado entre diferentes amigas y pensamos hacer un tipo escuela en nuestra casa, pero no tengo tiempo, trabajo de tiempo completo. (MMFFB, 2012)

Para todas estas familias, esta perspectiva de romper barreras separatistas y elitistas desde la educación mantiene a estos papás como parte de la escuela, a pesar de que algunas familias tienen la opción económica de elegir otros colegios que ofrecen calidad educativa. Pues, perciben que no hay otra escuela donde se trabajen valores acogedores de la diversidad en sus hijos: Su expectativa reclama la urgencia de ruptura de las dinámicas sociales y socioeducativos que legitiman las barreras socioculturales y la exclusión social; se trata de una exigencia social y familiar. En otras palabras, estos papás buscan y piden que sus hijos tengan el espacio para construir valores y actitudes interculturales o, por lo menos, en algún caso, respetuoso del otro, en medio de una sociedad cuya configuración

no siempre favorece a aquello, aunque lo exige rotundamente. Surge en los papás esta conciencia social crítica en contra de tendencias segregacionistas sociales y socioeducativas, característica esencial del pensamiento pedagógico crítico (Giroux, 2010), a la cual Kusikuna compensa acogiendo a la diversidad sociocultural y construyendo actitudes de respeto mutuo entre los niños, aunque aún queda la ardua labor referente al tratamiento de la riqueza cultural en esta diversidad.

4.2.1.3 "A mí me basta que él sea feliz"

Otros papás buscan prioritariamente para sus hijos la existencia de un ambiente educativo saludable para las emociones; es decir, un ambiente de socialización ameno y alegre, considerando la enseñanza de conocimientos en un plano importante pero posterior a este fin primordial. Así, por ejemplo, unos papás que acuden a Kusikuna en busca de una alternativa a experiencias dolorosas de sus hijos en escuelas fiscales, expresan:

> Una serie de traumas ha tenido (su hijo). Ha ido chocho a la escuela (otra escuela en la zona sur), al día siguiente ya no ha querido ir. "la profe ha dicho que mi dibujo era feo". Una serie de traumas ha tenido. Pero él no me decía. (…) Cuando me dijo eso la psicóloga, fui y me estrellé con mi esposo. Fui a Kusikuna, le inscribí, le llevé. Pucha, él era pues chochisimo, todos los días. Luego, él me decía: por qué no podemos tener una escuela como la Kusikuna, me decía. Mi hijo ha aprendido a leer y escribir a las malas, venía con sus tareas, no sé cuántas hojas. La educación formal no tiene nada que ver con lo que nosotros queremos. Todos los niños van a la escuela, yo incluso decía que no vaya a la escuela, para qué va ir, pero entonces qué va hacer. Es importante la socialización con sus pares. Hemos buscado por todos lados escuela, al final sólo era la Kusikuna. (…) Más bien la escuela es un espacio de diversión, de recreación, de convivencia con otros. A mí como madre, me interesa eso, que esté con otros niños, que juegue, que se divierta. A mí me basta que él sea feliz. (MMFFE, 2012)

Para algunos papás que se han defraudado por la forma en la que se imparte la educación formal básica en las distintas escuelas, especialmente, fiscales, Kusikuna es su opción alternativa que presenta al niño un ambiente de trato respetuoso, ameno y de convivencia con otros niños en lugar de un ambiente de temor infundido por profesores. De forma similar, como razones para estar en Kusikuna, otros papás dan cuenta de esta realidad de ambientes severos que vivieron sus hijos en otras escuelas desde la interacción vertical profesor-estudiante, pero también en la interacción de pares:

> Les exigían harto, venía con muchas tareas, al principio hacía, después ha tenido problemas, el resultado es que el profesor les había sabido gritar, cachetear, y en una oportunidad a mi hijo le había hecho, pero él no me decía nada. (…) La otra profesora que vino era estricta ¿no?, con sus palabras era un poco… fuertes, les gritaba a los chiquitos. (…) ha tenido choques, yo sé que son estrictos, pero también deberían entender a los niños. Mi hijo no presentó su tarea creo en dos oportunidades consecutivas, le han llevado a la dirección, la directora me llamó, me ha gritado la directora: "si no viene, su hijo se va

> hacer expulsar…". (…) A veces los chiquitos le molestaban, le hacían sentir mal, era muy pequeño, sus amiguitos ya son grandecitos; y no me contaba, no quería; incluso íbamos donde la profesora, y le decíamos que les hable a los chicos, no puede ser que le estén molestando. Pero parece que no les decían nada. (MMFFC, 2012)

La razón para acudir a Kusikuna que esta mamá señala, al igual que la anterior, son los efectos de una concepción de enseñanza como exigencia rígida, tensionada y hasta violenta que manejan algunas escuelas de formación básica, fiscal en estos casos, características que, para estos papás, no sólo son de agresividad, sino que también limitan las potencialidades de los niños. Por su lado, las interacciones entre pares también conllevan signos de violencia emocional que los que lo sufren no siempre están preparados para sobrellevar; ante esto, los papás buscan que sus hijos puedan más bien tener un ambiente amistoso y sano a sus emociones. En ese sentido, estas mamás están confiando en Kusikuna por los indicios que han visto en la práctica de convivencia social que se lleva a cabo, y mantienen su expectativa.

De igual manera, en busca de un ambiente social saludable a las emociones de su hijo, el papá del niño que tiene Síndrome de Down expresa que ellos como familia son parte de Kusikuna principalmente por las condiciones de socialización entre pares que provee este entorno, para trabajar la aceptación entre ambas partes, su hijo y los otros niños, y, sobre todo, la convivencia entre ellos: "nos interesaba más que todo la parte social, la cuestión de la aceptación en sí, la parte de integración eso es lo más importante, eso es lo que nosotros hemos visto, que se podía desenvolver ahí, con otros niños, de otras edades" (PPFFB, 2012). De hecho, en su expectativa, este papá al ver las potencialidades de su hijo, señala la importancia de acompañamiento en la adquisición de herramientas importantes para su hijo, como la práctica de lectura: "Sólo un poco en la parte educativa hay que exigirle un poco más, o sea él puede, (…) o darle cosas para leer, para que pueda digamos agilizar un poco su lectura. (…) Muchas cosas se aprenden con juegos, eso también nos gustó, tienen bonito material que en un colegio de allá del centro no hay o no es tan así. La parte educativa si tiene su importancia ¿no?" (PPFFA, 2012). Sin embargo, a pesar de que su expectativa sobre el proceso de lectura de su hijo todavía es considerada una tarea a trabajar desde la escuela, esta familia permanece en la escuela porque la considera un contexto que favorece en gran manera a la intensión de inclusión social de su hijo.

Estos papás prefieren Kusikuna para sus hijos porque quieren que ellos se desarrollen en un ambiente emocional saludable de interacción cotidiana, un ambiente amigable a sus circunstancias personales, respetuoso de sus limitaciones y constructora de convivencia en

comunidad, características que perciben en el Chawpi y el ambiente que provee Kusikuna en general. En este sentido, varios de estos papás eligen Kusikuna como alternativa a la educación verticalista, autoritarismo profesor-estudiante o adulto-niño, desprovista de emociones y disipadora de sentimientos que ejercen algunas escuelas, cuando, al contrario, en el estudiante la comprensión a su situación, a la dimensión de las afectividades son parte integral de su esencia humana, cuya presencia es imprescindible para la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje cotidianos (Ander-Egg 1996), lo cual estos papás han comprendido. Esto sitúa a Kusikuna como una experiencia educativa comprensiva de la dimensión emocional, el psiquis del niño.

Kusikuna y el Chawpi se han caracterizado por acoger familias que no son de la comunidad en la que se encuentran asentados, sin embargo, estos vecinos o comunarios dan a conocer también sus expectativas respecto a esta escuela que, a pesar de estar funcionando por tres años en la comunidad, todavía es extraña para ellos.

4.2.2 Expectativas y demandas de pobladores y papás de Jove Rancho

Kusikuna aún no se ha planteado con rigor entablar relaciones cercanas con la comunidad en la que está inserta y dar a conocer sus expectativas educativas alternativas; consideran aquello una tarea pendiente: “nosotros tenemos nuestra comunidad que es la casa en este lugar y nos corresponde apropiarnos del lugar, conocerlos mejor, esas son dos cosas que hay que trabajarlas” (MA en RED, 2012). Otro actor también afirma: “no podemos ignorar la importancia de relacionarnos con la comunidad de forma cercana, es una tarea pendiente, pero entiendo que tal vez aún no es el tiempo porque tenemos muchas cosas internas todavía que trabajar para mejorar la escuela” (MA, 2013). No obstante, actualmente, hay tres niños de esta comunidad en el Chawpi cuyos papás optaron por Kusikuna para evitar preocupaciones por la lejanía[48] de otros colegios, y los papás de estos niños y los demás comunarios guardan expectativas y tienen sospechas sobre el tipo de escuela que es aquella que está en medio de ellos.

[48] El papá afirma: “Un poco cerquita es aquí para que entren. Ellos (sus hijos) tenían que entrar a Apote o Tiquipaya. El sol es pues grave aquí, esos días lluvia estaba; eso nos ha preocupado también. Entonces, ‘aquí nomás que entren’, hemos dicho, ‘o tal vez no voy a poder llevar, no voy a poder llegar a esa hora para traérmelo”. Sobre las razones de la otra familia, se atestigua: “Porque tenía que ir a Brasil, ‘entonces aquí nomás voy a poner’, ha dicho, ‘la mamá no va poder ir hasta Apote, lejos. A veces reuniones hay’, diciendo” (PPFFJR, 2012).

4.2.2.1 Un aprendizaje continuo, ameno y útil

Los papás que tienen niños en el Chawpi expresan lo que esperan de la escuela en cuanto a proceso pedagógico:

> Sólo queremos que sea un colegio de buena enseñanza, ¿no? (…) Un colegio privado tiene que enseñar hasta que aprenda pues, las escrituras, sumas, multiplicaciones, divisiones. Mas antes llegaba esta mi hijita de la escuela (su anterior escuela), bien agarraba en su cabeza, yo creo que enseñaban bien. Entonces, llega, de memoria lee, pues. Esto hoy día hemos avanzado, te lo leo, diciendo todito te lo leía pues. (PPFFJR, 2012)

Este papá expresa su expectativa de un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje de conocimientos referentes a la lectoescritura, las operaciones matemáticas y otros conocimientos planteados para el estudiante, cuyos resultados se perciben en las actitudes de sus hijos al poner en escena tales aprendizajes y el ánimo para hacerlo. Estas características de satisfacción que causa el aprendizaje adquirido y el dominio del mismo, para ellos, son el indicio de la efectividad del nuevo aprendizaje, por tanto, de la efectividad de la enseñanza. También, el dirigente de la comunidad expresa similar expectativa, añadiendo la importancia de utilidad de estos conocimientos para los estudiantes:

> Que aprendan multiplicación, división, dictado y leer bien y hablar, pronunciar bien. Aquí a la gente le falta eso, esas cosas, leer libro, hablar, después multiplicar, dividir, sumar; esas cosas lo importante para mí es ¿no? para que vivan también. No esas cosas nomás, y también que aprendan según ellos quieran y lo que los alumnos elijan. Con todas esas cosas, yo creo que todos van a salir adelante. (DGJR, 2012)

El dirigente percibe que poder expresarse y expresar las ideas oralmente es una herramienta importante útil al desenvolvimiento de la gente, así como la practicidad en lectoescritura y las operaciones aritméticas lo son en la vida cotidiana. Es decir, estos elementos tienen un fin práctico, pues son conocimientos que sirven no sólo para la escuela, sino para el desenvolvimiento en la vida actual y futura de los niños.

Estos actores quieren para sus hijos y piden a Kusikuna una pedagogía que conlleve a aprendizajes nuevos, con fines prácticos para con su entorno y de manera motivadora y flexible. Estas expectativas indican que ellos comparten la perspectiva pedagógica que maneja Kusikuna de que el estudiante debe aprender con agrado, decidiendo sobre su proceso y aprender con un fin práctico.

4.2.2.2 Enseñanza acorde con las otras escuelas

Los papás y habitantes de la comunidad también piden que con la enseñanza que se imparta en Kusikuna sus hijos puedan tener éxito en otras escuelas formales del país, en

lugares a los que se trasladen por razones de trabajo de los padres. Esta demanda sale a luz debido a lo comunicado sobre Kusikuna a la comunidad en sus reuniones, que si bien tuvo la intensión de dar a conocer la perspectiva de pedagogía activa de Kusikuna por los actores pedagógicos, el mensaje llegó distorsionado en la comprensión de los comunarios. Según ellos, Kusikuna no presenta al estudiante los mismos aprendizajes desarrollados en otros colegios, lo cual dificultaría su participación exitosa en los otros colegios en caso de movilidad. Esto ha infundido cierta inseguridad en los comunarios, quienes, debido a ello, no inscribieron a sus hijos en Kusikuna:

> **Evelyn:** Imarayku mana kayman wawasniykichikta churankichikchu?
> **Comunaria A:** Mana, kay profesores, Tiquipayapi, Apotepijina yachachiyku ñirqa. Plantas imaynachus chaymanta yachachiyku. (…) Chayrayku, mana kayman animakunkuchu á. (…) Wakkuna ñinku, mana sirvinmanchu ñin á. "Ma' kayjina colegiospijinachu avanzayku" nin.
> **Comunaria C:** Bajachinman, ñin.
> **Comunario D:** Ma' avanzanmanchu ñin a.
> **Comunaria E:** Profesora ñirqa: "puro manual, mana kay ruralpijinachu yachachiyku" ñispa ñirqa. Más o menos con puro práctica, kay juk ladupiri se avanza, ¿no?, matemáticas, lenguaje, ciencias. (Comunarios, en reunión de la comunidad, 2012)
> **Traducido:**
> **Evelyn:** ¿Por qué no han puesto a sus hijos en esta escuela (Kusikuna)?
> **Comunaria A:** Estos profesores dijeron "no enseñamos como en Tiquipaya o Apote. Enseñamos desde las plantas" (…) Por esa razón, pues, la gente no se anima a poner a sus hijos aquí. (…) Algunos dicen que no serviría (esos aprendizajes), porque dijeron: "no avanzamos como en estos colegios".
> **Comunaria C:** Se dice que los bajarían de grado (a estudiantes que provengan de Kusikuna).
> **Comunario D:** Se dice que no avanzarían, pues.
> **Comunaria E:** La profesora dijo: "enseñamos desde lo manual, no enseñamos como en las escuelas rurales". Más o menos con puro práctica. Mientras que en el otro lado (en las escuelas próximas) se avanza, ¿no?, matemáticas, lenguaje, ciencias.

Los comunarios no están demandando una pedagogía distinta a la del sistema regular, no lo están cuestionando. Su demanda educativa es que sus hijos puedan ser también exitosos en la escuela formal ofertada por el Estado; y debido al tipo de movilidad social de muchas familias de Jove Rancho por razones de trabajo, ésta es una demanda necesaria. Los papás de los niños que están en Kusikuna sospechan la probabilidad de este temor despertado y señalan esta demanda: "La enseñanza me está preocupando. (…) la enseñanza ahorita es lo que me está preocupando a mí, pues. Por ahí me lo voy a llevar a otro colegio para el año y en ese colegio no van a poder" (PPFFCHyHJR, 2012). A pesar de esta mirada negativa hacia Kusikuna, los comunarios guardan la expectativa de contar con Kusikuna si es que ella toma en cuenta este interés de los comunarios:

> Como nos habla compañero Florentino, si hacemos así juntos con la comunidad y con la escuela, podemos hacer así un colegio grande. Chaywanqa manaña Apoteman, Tiquipayaman. Pi wawata mana churanmanchuri ¿í?, lugarta mismo jatunyachinman, chayjina kikillantataq estudiachinkuman chayqa. (…con eso ya no llevaríamos a Apote o a Tiquipaya. Quién no pondría pues a su hijo, ¿nové? Haría agrandar a la misma comunidad, si es que enseñaran lo que las otras escuelas enseñan) (HJR, 2012)

Los comunarios tienen esta demanda debido a su realidad de migración o búsqueda de mejora en cuanto a escolaridad de sus hijos, que hace común tomar como opción otras instituciones educativas en otra población o más cercanas a la urbe. Esta demanda permite percibir la importancia para los comunarios del acceso y éxito en la educación formal y la formación académica, pues los papás expresan sus expectativas de que sus hijos logren tener una profesión académica como herramienta intelectual, base para su sustento (Gerstner y otros 1996). Por tanto, esta demanda es vital; por ello, si bien abrazan la expectativa de contar con Kusikuna para la educación de sus hijos –una institución cuya práctica en realidad desconocen–, no están haciendo acciones en ese sentido, pues la desconfianza sembrada hacia el tipo de práctica pedagógica de Kusikuna es mayor, y prefieren asegurar el éxito de sus hijos, en ese sentido, inscribiéndoles en otras escuelas.

La demanda de los comunarios, en esencia, difiere con lo que Kusikuna propone: un proceso educativo centrado en el interés del estudiante y a su ritmo. Por su parte, los comunarios tienen fe plena en la efectividad del sistema educativo formal, puesto que perciben que sus hijos aprenden cosas nuevas y de forma agradable, no importa qué aprendan ni con qué fin lo aprendan, está bien si se trata de las herramientas en lectoescritura y las operaciones matemáticas básicas, supuestamente siempre esenciales. Este supuesto se asentó fuertemente debido a la necesidad histórica de nuestros pueblos marginados respecto al empleo de estas herramientas para la defensa de sus derechos. Aunque son otros los esenarios de luchas sociales, esta demanda tiene fuerte vigencia, pero es preciso que las demandas sociales de los pueblos ahora sean reflexionadas, analizadas y repensadas hacia otras esferas de conquista social. Ya Illich (1985) señalaba que ahora la escolaridad ya no es cuestionada, más al contrario existe una religiosidad que venera la escolaridad, de buscarla hasta cumplir con sus propuestas curriculares, sin cuestionarla, como camino hacia ese “progreso” mítico, porque la dominación ya no sólo sucede desde personas o instituciones que tienen el poder para hacerlo, sino desde la construcción cultural misma de los dominados (Giroux 1987).

Por las experiencias pasadas en Montesillo y Collpapampa, los actores sospechan esta postura de los comunarios respecto a su demanda educativa, lo cual se piensa trabajar a futuro, no por ahora. Por su parte, las percepciones manejadas por los comunarios respecto a la práctica de Kusikuna, también se deben a la poca claridad sobre la pedagogía de Kusikuna reflejada, desde ya, por la falta de claridad institucional interna de los mismos actores pedagógicos respecto a la concreción de la propuesta pedagógica. De hecho, tales demandas de los comunarios de Jove Rancho dejan a Kusikuna retos relacionados con el análisis sobre su proyecto educativo, para lograr interacción positiva con esta comunidad que es un propósito manifestado por los actores de Kusikuna a ser trabajado próximamente.

4.3 La planificación curricular

La planificación, según Manes (1996), tiene el fin de proyectar y orientar el proceso pedagógico, responder de mejor manera a los objetivos educativos desde la práctica pedagógica, reflexionar y retroalimentar dicho proceso. En ese sentido, el proyecto curricular de la institución educativa define y organiza el currículo y, más específicamente, las programaciones de aula permiten concretar el currículo (Ander-Egg, 1996). Estos dos instrumentos, instancias de planificación hacen operativas las intenciones o pretensiones del proyecto educativo, plasmando así la identidad de la institución educativa.

4.3.1 El proyecto curricular institucional: Expresión de generalidades e incertidumbres

El proyecto curricular, como un instrumento de planificación, es orientadora de la práctica pedagógica puesto que permite definir y expresar operativamente las intensiones educativas de la institución. No obstante, Kusikuna no ha priorizado una construcción con estas características, y las planificaciones de aula conllevan los efectos de la falta de este instrumento planificador. En lugar de ello, como única forma de organización existente en la escuela, es el acuerdo verbal en llevar a cabo ciertas actividades pedagógicas generales, en correspondencia a los principios pedagógicos. Tales actividades son:

> En Kusikuna, en toda la escuela son los proyectos algo importante. (…), por un lado son los proyectos, por otro lado Vida Comunitaria que tiene que ver con el campamento, con algunas otras actividades que hacemos como encuentro con los papás en carnaval, en el aniversario de la escuela. (…) Y el otro, está dentro de Vida Comunitaria, lo de las Asambleas; eso es importante para nosotros. (…) Lo que se ha dicho entre todos es: este año tres proyectos tenemos que trabajar; en eso hemos quedado; este año tres proyectos vamos a hacer; vamos a tener jornadas ecológicas cada mes, una vez al mes; vamos a tener las asambleas de ciclo; después, las actividades de convivencia comunitaria. Pero,

> eso nos sirve para incorporar temas de contenido ¿no? En esas cosas nos hemos puesto de acuerdo. (DCEK, 2012)

Se acuerda, entonces, como calendario anual, desarrollar las actividades correspondientes a vida comunitaria que son actividades de convivencias o campamentos y asambleas de ciclo. Asimismo, se acuerda la realización de jornadas ecológicas una vez al mes, los proyectos que desarrollan los estudiantes con la finalidad de desarrollar habilidades investigativas en función a un tema de interés. Éstos insinúan contenidos referenciales y cierta metodología para su realización; no obstante, requiere de mayor especificación para su operatividad. Respecto a ello, dentro de este planteamiento de actividades, hay un acuerdo verbal entre los distintos actores pedagógicos sobre objetivos generales a trabajar en la primaria: la lectoescritura, las operaciones matemáticas básicas y, con mismo ímpetu, los actores plantean como objetivos actitudinales de respeto mutuo entre personas y hacia la naturaleza. Los responsables de la comisión pedagógica de Ajayu y educadores dan cuenta de estas proyecciones educativas:

> Hemos llegado a la conclusión de que si logramos con los chicos digamos hasta el Jatun, hasta los primeros años de secundaria, que sepa escribir correctamente pudiéndose expresar, pudiendo escribir lo que siente ¿no?, sin demasiados errores ortográficos, posiblemente; y entender lo que lee, porque hay mucha dificultad en general con eso de la lectura de comprensión, pueden saber leer pero no entienden. Entonces, eso siempre estamos buscando metodologías, dinámicas y cosas para inculcarles también el amor a la lectura que es la base, y si sabe hacer las cuatro operaciones entendiendo la lógica, nosotros creemos que con eso va a poder hacer cualquier cosa. Digamos, nada así tan fijo, puede realmente salir de la necesidad de ellos, el interés, de la curiosidad. Y el respeto a la naturaleza, pero entendiendo ¿no? las relaciones entre todos los seres de la naturaleza, el hombre también es parte de, no ve, y todo está interrelacionado. (MCPGA, 2012)

El educador encargado del Chawpi asevera de la misma manera para su wasi:

> Lo mínimo que deben saber es escritura creativa, expresión y las cuatro operaciones fundamentales con números fraccionales, decimales y naturales. Eso es lo que nosotros tenemos, eso es lo que nosotros vemos como lo básico, lo básico, porque pueden llegar con muchos más conocimientos, eso es de acuerdo a su avance, pueden llegar, no se les está diciendo que hasta ahí nomas pueden avanzar, sino que tienen que ir con cierto grado de conocimiento básico para que no tengan conflictos en secundaria. También, se trabaja el respeto en todo sentido, lo que es la naturaleza, lo que es las personas, en todo. Vemos que hay una actitud, por ejemplo, de discriminación, se lo trabaja. No dejamos que vaya más. (EDCH, 2012)

La escuela tiene como objetivo educativo que los estudiantes obtengan las herramientas básicas del conocimiento como la lectoescritura y cálculo matemático basado en las cuatro operaciones elementales. Para los actores pedagógicos, este objetivo está subsumido al objetivo mayor que tiene la escuela de construir autonomía en el estudiante respecto a su proceso de conocer. Por ello, a tiempo de señalar estos planteamientos, los actores

pedagógicos distinguen asignaturas que proveen herramientas para el aprendizaje, como cálculo y lengua, y áreas que están dirigidas a satisfacer las inquietudes de conocimiento de los estudiantes, como vida y estudios sociales que están integradas en la realización de proyectos. En ello, aclaran que debido a este objetivo mayor, para vida y estudios sociales no se pretende una planificación previa institucional puesto que el currículo brota y se encamina desde los intereses de los estudiantes:

> El principio pedagógico es que los niños aprenden a aprender y que no sean enseñados. "Yo quiero saber esto, y ¿dónde lo puedo buscar?, ¿dónde lo puedo investigar?". Esto es para mí esta autonomía. Para esto necesitan herramientas, las herramientas es saber leer y entender la lectura y escribir. Entonces, en estas herramientas sí tenemos que dirigir, pero de forma desgraduada, porque no todos los niños están en el mismo nivel. Cálculo es otra herramienta. Saber, digamos, las bases de cálculo. (…) Las otras áreas, ciencias naturales, sociales, no son instrumentos, son aprendizajes…ya, de conocimientos. (…) Si se trata de ciencias naturales, ahí no tenemos una meta porque esto sale de la vivencia que tenemos, no podemos decir que este primer trimestre los niños tienen que aprender todos los insectos; esto sale de la vivencia que tenemos, de los problemas que nos aparecen y de los intereses de los niños. Y ahí para nosotros, es mucho más importante de lo que tiene que ver con la naturaleza que aprenden, y cómo se puede encontrar información, y qué cosas quiero saber y dónde encuentro, listo. Ahí no tenemos una estructura clara a qué tienen que llegar en ciencias naturales, por ejemplo. Es como se construye el currículo de conocimientos de los niños. Ahí (el niño) tiene derecho de partir de un interés y llegar a donde quiere llegar, entonces este derecho damos a los niños. (OPGA y ED, 2012)

Señalar al aprendizaje como un proceso en el que los estudiantes aprendan a aprender y "no sean enseñados" expresa el vehemente interés en forjar autonomía en el estudiante sobre su proceso de conocer, en lograr que sus inquietudes o necesidades sean los que dirijan su proceso de aprendizaje, y el educador sea sólo un instrumento que facilite tal proceso. Por esta razón, en la práctica pedagógica, a pesar de tener sus altibajos, este empeño es manifestado por los educadores. Por ejemplo, los estudiantes escogen los temas y contenidos que quieren investigar como proyectos; en gran manera, la organización del tiempo está en sus manos; en intervenciones cotidianas como cuando el estudiante pregunta la opinión del educador, éste contesta: "¿tú qué opinas?", "¿qué harás ahora?" (cuyas implicancias analizaremos en la parte de gestión de aula).

Los contenidos para los objetivos instrumentales de lectoescritura y el cálculo matemático son configurados por el educador; pues sobre ello, no existe ningún documento de planificación institucional referencial proyectado para los ciclos de la primaria. Referente a vida y estudios sociales no existe un planteamiento o guía referencial de objetivos y contenidos, ya que los actores señalan que ello deriva de las curiosidades de los estudiantes y lo que los educadores decidan. Respecto a la configuración y desarrollo de

las otras asignaturas como la lengua quechua, el inglés, pintura, deportes, música, desde la perspectiva de Ajayu, los directivos y los educadores responsables de las wasis, queda también a responsabilidad de los educadores de dichas asignaturas, y no hay objetivos ni directrices institucionales sobre tales asignaturas.

Ante la pregunta sobre la existencia de objetivos por wasis, la persona responsable de coordinación pedagógica da a conocer que institucionalmente no hay objetivos definidos: “tal vez no hay, tal vez si quieres puede ser la misma, porque hay cosas que no figuran ni ahí ni más después, son cosas que nada que ver con el currículum base (nacional) ¿no? (…). Tal vez esa es la base ¿no?, que lo poco que aprenda lo aprenda bien. En ese sentido va trabajándose” (CP, 2012). Esto demuestra el carácter general del planteamiento pedagógico para la primaria y delata la imprecisión de objetivos educativos en esta concepción general que tienen los actores.

Ciertamente, el proyecto curricular plasma las intensiones educativas (Ander-Egg, 1996), intensiones de socialización, reproducción, formación (Sacristán, 1996) y transformación social (Giroux, 2010). En el caso de Kusikuna, estas características de planteamiento curricular demuestran que la intensión educativa se ha centrado en la formación de la dimensión actitudinal del ser, de los valores humanos, la dimensión afectiva, emocional del estudiante; por ello, ante todo procura un carácter autónomo en el aprendizaje, forjar seguridad personal ante las decisiones y actitudes de respeto mutuo entre los integrantes de la comunidad educativa. Desde estas intensiones en la dimensión actitudinal, o la dimensión del *ser* (de entre las cuatro dimensiones integradas en el sujeto que toma en cuenta la propuesta pedagógica boliviana ASyEP), Kusikuna pretende dar sentido a las otras dimensiones, especialmente, a la cognoscitiva o la del *saber*, que aún no ha priorizado seriamente desde una proyección curricular, más allá de establecer un planteamiento general.

Ante ello, los educadores, desde su práctica en aula, cada vez más se han visto en la necesidad de esta herramienta orientadora. Como efecto, el vacío en cuanto a esta herramienta siembra incertidumbre y duda en los distintos actores respecto al rumbo de la práctica pedagógica de la institución. Desde la postura de los educadores, también se percibe que el vació de planificación curricular logra crear incertidumbre respecto a la articulación entre los distintos ciclos, pues cada educador es finalmente quien se responsabiliza de su ciclo, de manera independiente. En ello, señalan que esta forma de

trabajo independiente de los docentes no coadyuva al rol de los otros docentes y a la continuidad que requieren los estudiantes en su proceso de aprendizaje: “si vienen personas nuevas, educadores nuevos van a estar desorientados nuevamente como yo me he sentido, porque no hay nada establecido, y cómo van a continuar lo que hemos hecho” (ED, 2012). Otro educador, de forma similar afirma: “A mi ciclo, por ejemplo, han llegado chicos con deficiencias en lectura, escritura que ya tendrían que haber superado. (…) No hemos podido integrarnos entre ciclos, cada ciclo ha estado haciendo lo que mejor le parece y el educador del otro ciclo desconoce lo que se ha hecho” (ED, 2012).

Asimismo, los educadores, al no contar con una herramienta de planificación curricular experimentan la falta de orientación curricular, y expresan incertidumbre sobre los alcances y la continuidad de la labor de enseñanza que realizan. Así, educadores que trabajan años recientes expresan: “Necesitamos un plan, he hecho cuanto se ha podido, he tenido que preparar mis temas, ha costado. Estamos marchando, pero me pregunto qué vendrá después (…). Es necesario estructurar un poco, todo está filosóficamente ahí, pero no está estructurado, o sea tener herramientas sólidas para trabajar con esto, pienso que esto es” (ED, 2012). Asimismo, otro educador que ya tiene varios años en Kusikuna percibe que la falta de un proyecto curricular da inseguridad respecto a objetivos pedagógicos concretos en cada wasi y acerca de tener una orientación metodológica acorde a la pedagogía activa que concibe al aprendizaje como un hecho integral e integrador de áreas del conocimiento, el cual con ímpetu se predica desde los actores de Kusikuna:

> Cada uno por su lado ha hecho, cada uno como cree. Ese ha sido el punto débil. Si habría una malla curricular sabríamos hasta dónde tenemos que llegar, claro, ya cada uno vería sus niños, sus ritmos, pero en función de lo que se quiere lograr, pero eso no ha habido, una malla curricular que nos ayude a integrar áreas que es lo que queremos hacer bien en esta escuela, (…) no hemos podido integrar las distintas asignaturas, al menos yo me sentido como que no he podido hacerlo. (ED, 2012).

A este respecto, algunos estudiantes, por su parte, contemplan la necesidad de una planificación guía que ayude a lograr objetivos a largo plazo en las wasis y de acuerdo al ritmo del estudiante. Así, un estudiante del Chawpi, en base a una experiencia previa, expresa:

> **Estudiante:** Tú agarrabas tu cuaderno y te ibas a hacer tus cosas sin que el profe te diga, y tenías una tabla ahí, un libro avanzabas algo y tachabas, avanzabas, tenías que avanzar y tenías una meta para el año, y así.
> **Evelyn:** ¿Quién les indicaba cómo hacer?
> **Estudiante:** El profesor iba de lado en lado a ver qué no entendían para que sigan haciendo. (…) Al principio nos dijo: “en este papel les va a mostrar lo que tienen que avanzar hasta fin de año”, y era un papelote y decía tu nombre, te daban un libro de

> Santillana y eso tenías que ir avanzando, hasta donde llegues, si terminas todo el libro, mejor.
> **Evelyn:** ¿Crees que es necesario hacer algo parecido?
> **Estudiante:** Yo diría que sí, creo que la planificación hace falta, sería bueno; también es bueno que el profesor te esté ayudando ahí. (ESCH, 2013)

Este estudiante concibe necesaria una planificación a largo plazo que beneficie tanto al estudiante en su proyección de su proceso de aprendizaje como al rol del educador en su atención a los estudiantes. Otro estudiante de secundaria expresa similar opinión señalando la importancia de una planificación orientadora del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero de carácter flexible a las sugerencias de los estudiantes a dicho proceso planificado:

> Yo creo que tampoco ponerle un límite a lo que vamos a aprender, pero yo creo que sería bueno que preparen más, decir en este trimestre vamos a ver esto o decirte haber geografía, el próximo trimestre que te digan qué vamos a avanzar, pero un poco abierto, o sea no precisamente esto y que sea para opinar. (…) Es decir este año deberíamos de avanzar esto y tratar de avanzar eso, si se llega se llega, pero (desde el educador) incentivando y esperando a que te den una respuesta y poder debatir y decir tu punto de vista ¿no?. (ESKH, 2012)

La planificación curricular, desde los estudiantes, en ninguna manera es concebida como una receta a seguir o una limitante para la práctica pedagógica, sino más bien un instrumento de ayuda al progreso del estudiante, una herramienta sugerente al estudiante en cuanto a su proceso de aprendizaje. Asimismo, la planificación curricular es concebida por los estudiantes como una herramienta de ayuda al educador para proyectar el proceso pedagógico y para dinamizar metodológicamente la participación del estudiante en dicho proceso. Los estudiantes enfatizan el carácter operativo de una planificación viva que, como señala Ander-Egg (1996), permite mayor racionalidad, organización y uso eficiente de los recursos e ideas, con el fin de influir situaciones hacia un objetivo pedagógico, y también permite retroalimentar el proceso.

De igual manera, para los educadores, contar con una planificación curricular que oriente la práctica pedagógica es una necesidad sentida desde su práctica y su experiencia; una planificación que proyecte la concreción de los objetivos generales mencionados, que oriente el desarrollo de la metodología activa de la escuela sobre el cual hay dudas en los actores y que permita trabajar de forma articulada entre los distintos ciclos; una planificación que permita visualizar y analizar los alcances de la práctica pedagógica (Manes, 1996).

Por su parte, los padres de familia que están incluyéndose cada vez más en los aspectos pedagógicos sienten inseguridad respecto a la finalidad que persigue la institución:

> Lo que me pregunto es ¿no?: ¿cuál es el programa que hay?, no hay programa aquí. Incluso en una escuela alternativa deberías tener un programa, ciertos objetivos, porque si vas a trabajar mandando a niveles a los niños, yo no sé qué plan tienes de avance académico. Otra vez, yo no sé cuán importante es lo académico, o sea qué es lo que buscan. Para mí no es claro. (…) Lo que ha dicho es que reciben los planes del Ministerio y ellos lo adaptan, pero yo no he visto nada este progreso, objetivos. O sea todos tienen objetivos, alternativo o no, tienes un objetivo en la vida ¿no?, no es malo tener objetivos. (MMFF y MA, 2012)

Siendo la escuela una propuesta alternativa, los padres de familia precisan conocer la proyección de la escuela; y al no existir una propuesta clara, cuestionan el vacío de los objetivos que persiguen en las distintas wasis de esta modalidad desgraduada, lo cual, para ellos, es señal de que en realidad la escuela no está interesada en la dimensión del saber, los conocimientos a trabajar con los estudiantes.

A pesar de que la planificación curricular institucional es una necesidad sentida desde los educadores, no ha habido espacios para esta planificación o para la construcción de un proyecto educativo. Entre las razones para ello, en última instancia, se debe a ausencias en cuanto iniciativa de coordinar pedagógica-institucionalmente y en cuanto orientación en esta tarea; aspectos que también están relacionados a las limitaciones económicas institucionales que condicionan el tiempo de los actores o la participación de otros posibles para este fin, como señalan los educadores: “Hace falta una cabeza, no ha habido una buena coordinación desde hace años, una coordinación que vea esa falencia y que netamente trabaje en eso, que se dedique a eso, no ha habido esa persona idónea, por el aspecto económico quizás” (ED, 2012). No obstante, estas razones por la que los actores no se han dado a la tarea de la planificar, a su vez, responden a otra que es la fijación en una concepción de la pedagogía activa que no advierte la necesidad de la proyección de alcances a mediano y largo plazo. Sobre ello tratamos a continuación.

4.3.2 Centralismo en los intereses inmediatos del estudiante: limitante para la planificación

Entre los actores pedagógicos que han estado desde los inicios de la vida de Kusikuna y a la cabeza de la institución ha habido un fuerte énfasis en la concepción de que el currículo nace de los intereses de los estudiantes, es decir, que su curiosidad e interés establecen los contenidos de aprendizaje, siendo no preciso, así, fijarlos previamente. Y se ha descansado en esa concepción, señalando el valor de la participación activa del educador en la tarea de acompañar este proceso educativo. Por ello, a la pregunta sobre la existencia de una planificación institucional como referente guía, estos actores, algunos miembros de

Ajayu, directivos y orientadores pedagógicos, afirman: "(…) Pero digamos nada así tan fijo, puede realmente salir de la necesidad de ellos, el interés, de la curiosidad" (OPGA, 2012). Otro actor pedagógico igualmente señala:

> No, solamente existe para lenguaje y cálculo, todo esto se da de forma natural de los intereses que tienen los niños, no tenemos un programa para ciencias de la vida, no tenemos un programa para biología, bueno existe un programa[49] pero no nos interesa. Es así en realidad nosotros no tenemos nada que dar a los niños, nosotros queremos que los niños aprendan a aprender, desde su vivencia. (OPGA, 2012)

El hincapié en esta concepción pedagógica es estar atentos al interés del niño, puesto que la concepción es: no por ser adultos se tiene el derecho de imponer al estudiante qué aprender, sino que haciendo que ellos decidan es posible forjar su autonomía en su aprendizaje. Asimismo, es notorio en la explicación del director ante los padres de familia sobre el tipo de pedagogía de la escuela:

> La educación activa puede comparar al niño con el piloto de un avión, él o ella tiene la responsabilidad del avión, de manejarlo bien, de despegar en su momento, de aterrizarlo en su momento, de llevar los mandos, él, y no lo vamos a sustituir, si lo sustituimos lo vamos a convertir en un aparato. (DCEK y MA, en RKPPFF, 2012)

Esta insistencia por parte de los directivos y orientadores en la visión pedagógica anteriormente efectuada, enfocada en la decisión del estudiante, ha conllevado a no priorizar una planificación curricular institucional. Los distintos educadores han percibido en estos actores la prioridad de la emergencia de las curiosidades e intereses de los estudiantes: "Yo al principio me basé en traer cosas estructuradas (…). Aquí no se aplica nada sin que sepan los demás. Lo que hice fue traer esas hojas estructuradas y le presenté (…), y claro dijo: 'aquí ya no le estás dando esa libertad al niño de que él descubra'" (ED, 2012). Otro educador da cuenta de este énfasis por muchos años: "ahora ya está cambiando la metodología, se está volviendo más abierto, se está permitiendo cosas que ni pensar antes, como usar un libro de avance, por ejemplo, ahora han permitido eso" (ED, 2013). Una mamá educadora que ha estado de cerca acompañando la escuela por varios años también da a conocer que este fuerte énfasis cohibió otras ideas pedagógicas que emergen:

> Ahora yo realmente he visto cambios porque (…) llegó y dice: "pero, de mi parte…", y era de su parte ¿no? que decía "no" a cosas que sí y "así se hace". Y este año no ha dicho nada, aceptó que viéramos, leeramos, visitáramos el Kurmi de La Paz, por ejemplo, y antes era no, "nosotros somos… y así somos", siempre había un no, pero ahora no, ahora dice,

[49] Refiriéndose al documento de planificación anual preparado por Kusikuna con fines de presentación formal ante instancias de la Dirección Distrital, enfocándose en este documento en las disposiciones de la Reforma Educativa de 1994.

> de mi parte no hay nada, hagan, prueben esto, prueben el otro, cosa que antes yo no veía, realmente no veía. Entonces, supongo que se puede cambiar. (ED y MMFF, 2013)

Este hincapié en un currículum que emane del estudiante ha conllevado en los educadores a tensiones entre este prototipo metodológico y las condiciones de la real práctica pedagógica. No obstante, esta postura se está haciendo flexible a otros aportes metodológicos emanados de los educadores y otros actores.

Ante lo descrito, este enraizamiento en la concepción de pedagogía activa se debe a que ella dio frutos plausibles en los primeros años de Kusikuna, entonces La Floresta, debido a los condicionamientos existentes[50] en ese entonces, siendo que las condiciones actuales requieren de mayor planificación. A raíz de estas primeras experiencias enriquecedoras e ideas nutridas por la experiencia del Centro Experimental Pestalozzi del Ecuador que hacemos alusión en el capítulo III, los actores insistieron en este tipo de pedagogía activa. En ese entonces, la planificación no fue considerada necesaria, sino la observación del proceso que tiene el estudiante: "Cuando hemos nacido como escuela, nunca le hemos dado un lugar a esto de la planificación, uno por la visión de que la planificación a veces coarta la creatividad, coarta la emergencia del mismo currículo, inclusive, de la realidad. Por ese lado no solíamos hablar de la planificación" (DCEK, 2012). Y ante ello, se puso confianza en el rol del educador:

> Pero ojo, ese piloto necesita elementos de referencia, puntos de referencia para orientarse, y esos puntos de referencia son el aeropuerto, el educador activo es un aeropuerto que tiene que estar preocupado de que las señalizaciones estén claras, de que el radar funcione, de que la condición del piloto esté disponible, de tal manera que ese piloto no esté abandonado a su suerte, sino rodeado de apoyos, estímulos, de claridad, de avisos. (DCEK y MA, en RKPPFF, 2012)

Es preciso mencionar lo que un educador que ha estado varios años concluye al no explicarse por qué la institución no ha priorizado una planificación curricular institucional teniendo ya varios años de vida: "quizás porque no se veía la meta final, no se veía los propósitos, cómo quieres, qué estas persiguiendo con esa meta" (ED, 2013). Y ciertamente, al privilegiar la idea de demanda cotidiana del estudiante institucionalmente se ha dejado de lado la planificación curricular orientadora que demandan los padres de familia[51], los

[50] En ese entonces, gracias a la ayuda financiera extranjera sustanciosa, se tenía abundante material, diversos espacios pedagógicos preparados y talleres de aprendizaje de especialidades, varios educadores responsables para cada grupo de estudiantes, constante preparación docente, características que hacían que el estudiante esté constantemente interesado en aprender y motivado a hacerlo.

[51] No solamente ahora, sino que en distintos años hubieron etapas de conflicto con los padres de familia quienes al no ver en la práctica lo que se predicaba, se retiraban de la escuela. La escuela encierra en su historia estos momentos de alejamiento. Respecto de estas tensiones entre escuela y PPFF, los actores pedagógicos analizan en reunión: "Creo que tenemos que tener bien claro para llegar a ese punto y poder tratar de enfrentarlo y no

educadores, como también los estudiantes, todavía de manera un tanto silenciosa, al parecer porque conocen que no hay aún una respuesta inmediata en ese sentido. Por ello mismo, la planificación curricular anual por ciclos respecto a las asignaturas de lengua y cálculo que mencionaban los actores también ha sido descuidada, más allá de acordar hacerlo tomando en cuenta la currícula nacional y encargarlo a los educadores, no hubo ningún tipo de acompañamiento o seguimiento a este acuerdo[52]. Ante esta tarea, los educadores se han visto con dificultades: "aunque se ha dicho que vamos a adaptar los contenidos del currículo nacional no ha sido satisfactorio, yo personalmente me he sentido como que no he podido hacerlo, adaptar contenidos en los proyectos para tratar los temas con más profundidad" (ED, 2012). Esta tarea encomendada a los educadores no se lo ha logrado, según ellos, debido a que el currículo nacional presenta ampulosidad de contenidos. De hecho, desde la práctica pedagógica éste es tomado en cuenta en su expresión mínima, la relación de Kusikuna con la currícula oficial radica en sólo algunos aspectos generales coincidentes, esta currícula no es la que guía el caminar de la institución.

Ciertamente, los actores pedagógicos que han estado dirigiendo la escuela desde sus inicios han centralizado su postura, la han defendido desde sus mejores intensiones y desde su perspectiva de la posibilidad de antaño de una educación guiada por el interés del estudiante. Ellos han creado un tipo de cerco pedagógico que no ha permitido la real participación de los actores de la comunidad educativa en las decisiones curriculares, lo que Gento (1996) denomina participación pasiva vertical, quedando en su dimensión receptiva por parte de los interesados. Los educadores, por su parte, están repensando el tipo de práctica que han venido realizando por años y dan cuenta de la necesidad de una planificación, urgencia que quizás antaño no se visualizaba justamente por esta perspectiva centralizada en la inmediatez de los procesos pedagógicos. Sin embargo, con lo descrito sobre el cambio de esta perspectiva centralizada, es notorio que la institución se está abriendo hacia la tarea de planificar, proyectar su propuesta pedagógica, desde una postura participativa de los actores del que habla Martínez (2011) como un proceso de aclaración y

---

llegar a discordia, pienso yo, el enfoque pedagógico y la estructura curricular, donde no estábamos muy de acuerdo, ha habido discusiones a raíz de esos puntos, eso ha sido bien fuerte, un enfrentamiento, tal vez, ideológico fuerte, y como no nos hemos puesto de acuerdo, han decidido tal vez: 'yo me voy, me retiro', pienso, no sé" (ED, 2013).

[52] Es más, entre los actores se maneja información distinta que da cuenta del desinterés institucional respecto a esa planificación, varios señalan que acordaron tomar en cuenta los contenidos de la currícula nacional en todas las otras asignaturas, no solamente en cálculo y lengua.

entendimiento entre los actores que se proponen modificar una situación de manera conjunta.

4.4 Gestión de aula

Como gestión de aula del Chawpi, me enfocaré en el proceso de realización de proyectos de los estudiantes, que es una práctica que pretende plasmar la visión pedagógica activa de la escuela, y las asignaturas relacionadas a los proyectos, como cálculo, lengua y vida. Por otro lado, es también parte central de este apartado, las prácticas pedagógicas que tienen la pretensión de construir el sentido de comunidad entre los estudiantes, un énfasis primordial para Kusikuna. Para ello, además de las interacciones durante el desarrollo de asignaturas enfoco escenarios de interrelación entre estudiantes, tales como el tiempo de merienda o recreo, deportes y el tiempo de asamblea que es un tiempo de encuentro grupal dedicado primordialmente a la organización de grupo y solución de problemas.

Como primeros aspectos, doy lugar a las características sociales y físicas de este escenario pedagógico, el Chawpi.

4.4.1 Los estudiantes

El Chawpi es el segundo ciclo de la primaria y está compuesto por diez estudiantes de entre 8 a 12 años de edad: dos correspondientes a 4° grado, seis a 5° y dos a 6° grado de este ciclo. El grupo conlleva cierta diversidad social en cuanto a su procedencia escolar y también familiar que inciden en los procesos pedagógicos.

Respecto a la procedencia escolar, seis de los estudiantes han estado anteriormente en Kusikuna. De ellos, tres han estado desde Pukllay o preescolar en esta institución: Melina, Odaliz y Andrés, un niño Down quien está en este grupo por la edad que tiene y compartir con sus pares; Pablo A. y Matías regresaron el año de nuestro trabajo a Kusikuna, pues ya siendo parte de esta institución tuvieron que salir por motivos de viaje y lejanía; y Pablo P. participa como segundo año en la escuela. Los estudiantes nuevos son Dumoy, Liliana, Moisés y William, estos tres últimos son de la comunidad de Jove Rancho.

Referente a los estudiantes del Chawpi que llegaron o retornaron en estos dos últimos años a la escuela, uno viene de una experiencia educativa alternativa en La Paz, también en la línea de la pedagogía activa, dos de los estudiantes de la comunidad de Jove Rancho estudiaron dos años en una comunidad bilingüe quechua-castellano del Chapare, el otro estuvo en la escuela fiscal de Apote contigua a la comunidad de Jove Rancho, un estudiante

viene de una escuela particular Montessori de la zona norte de Cochabamba, otro de una escuela fiscal de Vinto y otro de una escuela fiscal de la zona este de Cochabamba.

Respecto a Andrés, además de la participación de Kusikuna, gracias al interés de sus padres, él recibió ayuda profesional, “desde que ha nacido ha hecho fisioterapia, estimulación temprana, ha hecho caballo, ha hecho piscina” (papá de Andrés, 2012), ayuda profesional personalizada en lectoescritura durante muchos años. Andrés lee silábicamente y comprende las oraciones cortas, tiene dificultad con las trilíteras y escribe por letras reconociendo las grafías en dictados. Según su padre, no olvida estos aprendizajes aunque ya es un par de años que dejó de recibir esta ayuda profesional.

La diversidad de opciones formativas a las que acceden los niños está relacionada a características sociales diversas entre estas familias del Chawpi, demostradas en los padres de familia, tales como la procedencia y movilidad geográfica, formación académica y ocupación.

Respecto a la procedencia de los papás; hay familias donde uno o los dos padres son hijos de migrantes o migrantes de alguna comunidad quechua o aimara a espacios urbano o periurbanos. Hay una familia conformada por un matrimonio entre una persona boliviana y otra extranjera, cuyos hijos son bilingües de cuna en castellano e inglés. Hay dos familias que son originarias de la comunidad de Jove Rancho, zona quechua en la que está asentada Kusikuna, por lo cual sus hijos son bilingües de cuna en quechua y castellano. Una de ellas migró al Chapare por algunos años a una zona quechua-castellano, donde trabajó la tierra, y el año de nuestro estudio regresó a Jove Rancho; el niño de la otra familia vive en esta comunidad con su abuela quechua-hablante, pues su madre este mismo año fue a Brasil por trabajo.

Por otro lado, las zonas en las que las familias residen en Cochabamba son también diversas, ubicaciones geográficas que están entre lo urbano y periurbano; zonas como la zona sur de Cochabamba o la norte, la zona este; zona con impetuoso uso del quechua como Jove Rancho y zonas con mayor bilingüismo como Collpapampa y Vinto.

El nivel académico de los padres también es variado entre las familias. Hay papás que no cursaron la educación formal básica, ni tuvieron acercamiento a la herramienta de la lectura alfabética, es el caso de los papás de Jove Rancho. Asimismo, hay papás que han cursado una carrera profesional a nivel universitario o en el magisterio, como también papás que

han realizado estudios a nivel posgrado y obtención de doctorado.

Otra característica que muestra la diversidad de las familias es la ocupación de los papás. Hay papás que se dedican a la florería y venta de comida y un papá que trabaja como transportista en una línea de vehículo. Generalmente, los papás que han cursado una carrera profesional se desenvuelven en campos profesionales sociales como la abogacía, el educativo y administrativo, recibiendo un salario mensual.

Los actores, padres y actores pedagógicos, hacen de esta comunidad educativa una configuración de diversidad social, sociocultural y de estratos sociales que incide en la gestión pedagógica de la escuela. No obstante, no es la intensión de este trabajo definir las características y riquezas de esta diversidad, se la valora en tanto incidencia en la gestión pedagógica desarrollada en el Chawpi y la escuela.

Otro factor que es base de las interacciones en el Chawpi es la configuración de un ambiente social agradable al estudiante construido desde las relaciones educador-estudiante, que referimos a continuación.

4.4.2 Organización del ambiente físico

4.4.2.1 La sala o ambiente interior

El ambiente físico del Chawpi comprende la sala de clase o el ambiente, como lo denominan los actores, y el entorno exterior. El ambiente o sala, una infraestructura ecológica, tiene cerca a 7mt. de largo y 5mt. de ancho, está dividido, en la comprensión de los estudiantes y del educador, en cinco áreas correspondientes a mobiliarios y tipos de materiales. El primero es el área de los libros, el segundo y tercero corresponde al de los materiales y recursos didácticos, el cuarto y el quinto son espacios que ayudan al desplazamiento físico de los estudiantes. Las cuatro primeras áreas están ubicadas alrededor del aula, limitados por cada una de las paredes.

En el área uno se encuentran los estantes de libros correspondientes a las asignaturas de los distintos grados del ciclo. Así, se encuentran los módulos y otros libros afines a la RE, ley 1565, libros de editorial Santillana, libros gráficamente ilustrados y una variedad de diccionarios. Hay algunos mapas pegados en la pared, así como el horario y la lista de roles de limpieza que ayudan en la organización y mantención física del ambiente.

Salón de clase de Chawpi: lado izquierdo: área 1; centro: área 2; lado derecho: área 3; centro, parte de atrás: área 4; y el medio, pasillo y donde están los niños: área 5.

En el área dos, junto al pizarrón acrílico, se encuentra un estante con materiales de uso cotidiano como pinturas, acrilex, marcadores, pegamento, reglas, etc.; también rompecabezas de países y continentes y juegos de ajedrez. El área tres, además del pizarrón de tiza, contiene los gabinetes de cálculo, geometría y lengua, de los cuales, los únicos conocidos por los estudiantes son la taptana y la tabla perforada que son materiales para el aprendizaje y la práctica matemática. El área cuatro contiene un recipiente para poner papelógrafos, cartulinas enrolladas, láminas de mapas continentales que los estudiantes usan para sus proyectos, la mesa de las curiosidades en la que los estudiantes ponen alguna revista o información que encontraron sobre sus temáticas de proyectos o las de otros, también aquí se encuentran los ganchos colgadores de mochilas y de chompas que permiten el movimiento en el aula y la cercanía entre ellos, pues el espacio es pequeño.

El área cinco es la parte central ocupado por las cuatro mesas y 11 taburetes usados por los estudiantes. Las mesas están unidas en forma rectangular y los taburetes alrededor; pero, en el tiempo de proyectos esta unión suelen separarse en dos y hasta tres partes lado a lado para facilitar la concentración de los estudiantes en sus trabajos manuales o de investigación. Entre los taburetes y las áreas alrededor hay un espacio para movilizarse y poder acceder a todas las áreas con facilidad. Esta distribución, según el educador, es “para

que no se vea que hay una disparidad ¿no?, que a ella le atiende más ¿no? Lo que quiero es que se sientan como una sola mesa. Eso es, lo ideal es eso, que todos trabajen en conjunto, puedan compartir material, estén en contacto entre ellos" (EDCH, 2012).

El educador expresa que esta organización del ambiente físico se debe a la intensión de crear un ambiente de comunidad, es decir, contacto y proximidad entre estudiantes, saberse parte unida al grupo y tener la facilidad de compartir los materiales y recursos.

Esta organización y relacionamiento de las distintas áreas coadyuva a estos objetivos del educador sobre la conformación de un ambiente de comunidad. Por un lado, esta forma de organizar el ambiente favorece al orden de los materiales y tenerlos disponibles para los estudiantes, coadyuvado por las reglas y deberes compartidos entre los estudiantes sobre la limpieza, devolución del material al lugar correspondiente y la responsabilidad de compartir el material cuando no hay suficiente para todos los que lo requieren. Gracias a la ubicación rectangular de las mesas, los estudiantes pueden estar frente a frente y compartir el mismo material. La fácil movilidad de las mesas y los taburetes favorecen a las actividades de los estudiantes, y aunque el tamaño de estos mobiliarios brinda comodidad en la movilidad de los estudiantes, un tamaño más alto de taburetes sería más adecuado a la estatura de los estudiantes.

La organización del mobiliario y los materiales del Chawpi permite que los estudiantes puedan movilizarse con facilidad, tengan inmediato acceso a materiales y, a la vez, facilita a los estudiantes interactuar entre ellos. La forma de organizar el ambiente, contrariamente a presentar dificultades, facilita y acompaña en gran manera a los logros de la enseñanza y el aprendizaje desarrollados en este espacio.

4.4.2.2 Ambiente físico exterior, promotor de un estilo de vida ecológico

Un amplio espacio exterior rodea el ambiente interno o la sala de clases. Este espacio exterior facilita el desplazamiento y movilidad de los estudiantes cuando lo requieren para sus actividades. En una parte de este espacio exterior, al igual que los otros ciclos, los estudiantes del Chawpi mantienen su sector de plantaciones regándolo cotidianamente. Este espacio exterior, la infraestructura del ambiente del Chawpi, los distintos ambientes y lugares tienen características ecológicas, es decir, contienen diversas plantaciones, infraestructura de barro, madera y paja, principalmente. Los estudiantes del Chawpi, así como el resto, están inmersos en este ambiente que, además, como espacio escolar no

tiene paredes sino un contorno hecho de plantaciones, lo cual responde a la concepción de

Ambiente del Chawpi (visto de adelante)

Estudiantes y educador, fuera del ambiente, construyendo material relacionado a sus proyectos

libertad en el aprendizaje que manejan los actores pedagógicos, y la regla de no salir del espacio escolar por cuidado propio es respetado por los estudiantes, sin la necesidad de estar observándolos, obligarlos a cumplir o poner murallas físicas.

Si bien en la escuela no hay un énfasis en cuanto a procesos de enseñanza propiamente dichos sobre ecología[53], la característica física ecológica y su organización (como, la realización de la limpieza del ambiente exterior una vez al mes, el regar y cuidar las plantas

Baños ecológicos, uno de varones y otro de mujeres

Cancha deportiva, entre el ambiente del Chawpi y el de Jatun

[53] A excepción de apicultura que se enseña en la temporada de extracción de miel que se da dos veces al año. La única temporada coincidente con ésta en la que estuve presente, la persona que hace la extracción de miel lo hizo solo, sin participación de los estudiantes, lo cual estaba pensado hacerlo con los estudiantes (esto ocurrió por falta de comunicación entre los actores), y a la par no hubieron procesos de enseñanza y aprendizaje sobre apicultura. No obstante, los estudiantes dan cuenta de que sólo a veces se les habla de apicultura, y los estudiantes antiguos señalan que es la misma enseñanza de años pasados.

cotidianamente, usar el baño ecológico frecuentemente, traer cosas caseras para la merienda) conduce a los estudiantes a aprendizajes sobre el carácter ecológico, pues además de experimentar este estilo de vida, ellos hacen preguntas a los educadores sobre estas características de la escuela o los educadores van insistiendo en actitudes hacia la naturaleza, lo cual los estudiantes van asumiendo. Prueba de ello, por ejemplo, cuando se hace la limpieza del espacio exterior, los estudiantes tienen cuidado de no matar a los insectos que encuentran tales como distintos tipos de arañas, sicasicas, alacranes, mariposas, y sólo lo hacen cuando corren peligro. Entre ellos se advierten: "cuidado, no la vayas a matar", "ponlo ahicito"; y al preguntarles el porqué, ellos responden: "si no te hace nada por qué los vas a matar", "si son peligrosas te apartas nomas pues, te apartas" (ESCH, 2012). Igualmente, cuando estudiantes y educadores cavaban juntos círculos para riego alrededor de las plantas y los bordeaban con piedras, se daba esta interacción:

> **Educador:** Como sombrero de mexicano, ¿nové?
> **Estudiante 1:** Como sombrero de mexicano, ¿por qué como sobrero de mexicano?
> **Estudiante 2:** ¿Este sombrero está bien, Henry? (refiriéndose a lo que cavó alrededor de la planta)
> **Educador:** Un poquito más grande, sino el agua se va esparcir, no le va permitir a la plantita absorber todo el agua que necesita para estar bien. Van a tener cuidado de sus raíces, no caben tan cerca a su tallo.
> **Estudiante 1:** Ah, entonces, como sombrero. (CLCH, 2012)

Los estudiantes nuevos señalan que la curiosidad sobre la organización del ambiente físico los lleva a indagar este carácter ecológico de la escuela y su importancia:

> **Estudiante:** Me gusta más Kusikuna que mi anterior colegio, porque enseñan de la naturaleza, los animales y deporte.
> **Evelyn:** ¿Qué has aprendido de la naturaleza?
> **Estudiante:** Que de las plantas sale el aire, y que debíamos regarlas siempre. Mi profesor Henry me ha enseñado cuando le he preguntado sobre la naturaleza, me ha dicho que el aire sale de las plantas cuando regamos, por eso le dicen el medio ambiente, y eso respiramos, con eso sobrevivimos. (…) Es importante regar las plantas y plantar también. Las plantas nos ayudan, nos dan frutos, también nos dan sombra, tienen colores hermosos, tienen hojas, crean pequeñas flores.
> **Evelyn:** ¿El Henry (educador) les enseña?
> **Estudiante:** Mmm, no nos enseña, yo le he preguntado, nosotros le preguntamos, a veces nos enseña.
> **Evelyn:** ¿Y sobre las flores?
> **Estudiante:** Las flores también nos dan aire y crean un perfume delicioso.
> **Evelyn:** ¿Y el olor de las flores ayuda?
> **Estudiante:** Sí, ayuda a mantener la paz y a estar en paciencia en el jardín.
> **Evelyn:** ¿Y las abejas?
> **Estudiante:** Fabrican miel las solteras, y que tienen que poner miel para las larvas que van a crecer, y la reina coloca todas las crías, el Henry nos ha dicho.
> **Evelyn:** ¿En algo ayudan al medio ambiente las abejas?
> **Estudiante:** Sí, ayudan a polinizar las flores.
> **Evelyn:** ¿Te gustaría tener abejas aquí (en casa)?

> **Estudiante:** Sí, fabrican miel, si las colocaría aquí vendrían más seguido por las flores.
> (…)
> **Evelyn:** ¿Y de reciclar han aprendido algo?
> **Estudiante:** En la escuela, un día nos ha hecho recoger muchas bolsas y plásticos, de los jardines, hemos colocado en un gangocho, el Henry nos ha dicho: vamos a limpiar la escuela, está sucio, va afectar al medio ambiente, y no queremos que eso pase.
> **Evelyn:** Ahora están arrancando árboles en Jove Rancho, ¿no?
> **Estudiante:** No me gusta cuando arrancan árboles, porque son bonitos, tienen buen color.
> **Evelyn:** ¿Te gusta más una escuela de cemento o así de barro?
> **Estudiante:** De Kusikuna me gusta más. (Ent.ESCH, 2012)

Este ambiente físico ecológico de la escuela y su forma de organización plasman un estilo de vida ecológico en el que los estudiantes aprenden (haciendo) sobre las características cotidianas de una vida ecológica justamente debido a lo imperante del carácter ecológico del ambiente físico y su forma de organización (disposición y actividades que se realizan para el cuidado de este ambiente físico). La enseñanza de la ecología nace del mismo ambiente físico ecológico que permite a los estudiantes preguntarse sobre las características de tal ambiente y la forma de organizar este estilo de vida en la comunidad educativa. Los actores pedagógicos son conscientes de estos procesos de aprendizaje y señalan: "Yo creo que en su mayoría sí están captando lo ecológico. Yo veo que hay una sensibilidad diferente que en los otros chicos ¿no?, muy diferente. (…) Yo noto, tenemos varios que están metidos en este tipo de ambiente, ecologista ¿no?, pero aun los que no están creo que sí tienen mucha más consciencia" (OPGA, 2012). El educador, por su parte indica que este ambiente permite trabajar el respeto al cosmos desde una postura ecológica:

> **Evelyn:** ¿Cómo estás trabajando lo ecológico?
> **Educador:** Primero con el respeto a la naturaleza. Y ya he visto que hay pequeños, muy pequeños logros. ¿Qué hacían? Veían a la sicasica, tin lo pisaban. Y de ahí he empezado a trabajar con eso. Pequeños logros, son pequeños. Ya se está creando conciencia, (…) en pequeñas cosas que al final marcan para mucho ¿no? Eso de la alimentación; no siempre es fácil ¿no?, ahora mismo, qué se yo, lo de los plásticos. No es la prohibición, sino el porqué; poco a poco, claro, a través del niño va a entender la familia, y así. Pienso que siempre es un granito de arena con lo que se empieza. (EDCH, 2012)

Estas características físicas de la escuela se dan debido a que la mayoría de los actores pedagógicos practican este estilo de vida ecológico. La visita a domicilio que realicé confirma aquello; ellos tienen casas de este modelo ecológico Kusikuna, baño ecológico, variedad de plantaciones o jardín. Este apego a lo ecológico en los actores pedagógicos surgió en los primeros años de La Floresta, gracias a personas que enseñaron e impulsaron el espíritu ecológico en los actores, lo cual fue un aprendizaje para la vida que se fue transmitiendo y manteniendo en la escuela. Además de los educadores, los papás de dos

de los estudiantes del Chawpi estuvieron en esta experiencia inicial de La Floresta y otra familia, sin ser parte de La Floresta, mantiene en casa este estilo de vida ecológico. Éstas son familias que contagian a sus hijos con esta forma de vida ecológica:

> **Evelyn:** ¿(El educador) les habla entonces de la contaminación?
> **Estudiante:** Bueno, no nos habla ¿no?, pero también hay que darnos cuenta, cada vez está, cada vez lo dañamos más al mundo.
> **Evelyn:** ¿Y las plantas, he visto que han plantado pinos?
> **Estudiante:** Ah sí, hemos plantado pinos.
> (…)
> **Estudiante:** El Henry nos ha dicho: "somos la comunidad ecoactiva, qué entiendes por ecoactiva, que cuidamos a la naturaleza, somos lo más natural posible, hacemos cosas que no dañen, digamos".
> **Evelyn:** En eso de ser lo más natural posible, hacer cosas que no dañen ¿qué han hecho en la escuela?
> **Estudiante:** Nuestra meta es en nuestras casas recomendarle a nuestros padres, primos, que no boten la basura en el suelo.
> **Evelyn:** ¿El Henry les dice que recomienden a otros?
> **Estudiante:** Nosotros, pues, parte de uno.
> (…)
> **Evelyn:** ¿O sea tú has aprendido de lo ecológico más en tu casa que en la escuela?
> **Estudiante:** Sí, obligado estoy (risas), da miedo tirar bolsas, ya se imagina el mundo de adelante.
> **Evelyn:** Hay mucha gente que contamina, ¿no?
> **Estudiante:** Pronto moriremos (risas), mientras viva voy a hacer algo. (Ent. ESCH, 2012)

La disposición del ambiente físico de forma ecológica propiciada por los educadores y quienes dirigen la escuela induce a los estudiantes a aprender desde la acción y la comprensión el cuidado del equilibrio ecológico, aprendizaje que es coadyuvado por el educador ante las inquietudes de los estudiantes.

4.4.3 Relaciones educador-estudiante: "es más allá de profesor, ya es como un amigo"

Los educadores y, especialmente, el educador encargado del Chawpi representa para los estudiantes alguien que los aprecia, los protege, a quien pueden dirigirse con naturalidad, confianza y permitirse dar sus expresiones de afectividad:

> Hoy, los del Chawpi cocinaron para compartir como grupo. Como la educadora de pintura no vino, mientras lavan los platos que usaron, los estudiantes reclaman pasar pintura:
> **Estudiantes:** ¡Pintura, pintura, pintura!
> **Matías** (estudiante): hay que ponernos en huelga toditos.
> **Henry** (educador): yo no puedo hacer nada.
> **Matías:** Tú has dicho que aunque no esté la educadora tenemos que pasar.
> **Estudiantes:** sí, sí.
> **Matías:** tú mismo lo dijiste.
> **Henry:** (ríe y considera lo que dice Matías) vamos a ver, lo pondré así.
> **Matías:** "lo pondremos como un tal vez" va a decir.
> **Henry:** (riendo) ¡exacto! ¡Qué lindo!

> **Matías:** (desanimado por no tener resultado de su petición y sonriendo) malo eres, Henry.
> **Henry:** (Bromeando con Matías) Desde chiquito he sido, mi papá por eso me pegaba (y lanza una carcajada mientras toma la manguera para lavar su plato)
> **Matías:** (abandonando el tema con cierta inconformidad, se apoya en Henry para lavar su plato)
> **William** (estudiante): (se acerca a Henry por detrás e intenta asustarlo con un ruido) ¡wu! (su truco no funcionó y lanza una risa corta por su cometido, mientras abraza a Henry)
> (…) William permanece abrazando a Henry mientras Henry sigue lavando su plato. Luego, se va en busca de un plato para apagar los residuos de fuego de la cocina. (CLCH, 2012)

Los estudiantes tienen la suficiente confianza con el educador como para expresar su molestia, los resultados de su enojo en adjetivos hacia su educador; así como también expresar los argumentos para su petición –sus posibles medidas de tensión–. El educador lo toma con gracia y ríe, porque entre ellos se sobreentiende que es una relación sobre todo

de amistad y confianza, a tal punto que los estudiantes se acercan al educador y lo abrazan; bromean y juegan con él, expresando su aprecio. Así también, el educador expresa tratos afectivos con ellos, los abraza y ríe con ellos. Estas expresiones de afecto y confianza suceden durante el tiempo de clases, la merienda, tiempos de convivencia, asambleas, es decir, es parte natural de este ambiente educativo.

Estos elementos coadyuvan a un ambiente de relaciones interpersonales que expresa horizontalidad entre educador y estudiantes, comenzando desde los mismos denominativos, pues para dirigirse al educador los estudiantes usan su nombre, y el hecho de compartir tiempos de juegos en el recreo entre educador y estudiantes, como ajedrez y futbol.

La confianza se cultiva, y un ingrediente es el tipo de personalidad que los estudiantes han podido conocer en su educador: “Es chévere”, “bueno”, “amable”, “chistoso” y “gracioso”

(GCCH, 2012). Otro estudiante argumenta: “Es bueno, amable y nos ayuda a todos cuando tenemos problemas”. Otro manifiesta lo siguiente:

> **Evelyn:** ¿Con quién te llevas mejor?
> **Estudiante:** A ver, no sé, con todos; no, no con todos... con el Matías o con el Pablo, (…) con el Henry (educador) mayormente hablo en la clase.
> **Evelyn:** ¿Cómo es el Henry?
> **Estudiante:** buena onda, no es tan regla, no es tan estricto, pero tampoco es tan blandenque, está dentro de los profesores que son buenos para mí, que es buena onda. La Tatiana[54] siempre le veo con el Henry, le tiene mucha confianza, le dice un problema que tiene sólo a él. El Henry no es estricto así de la forma que ese ratito ya te riñe, el Henry es más compasivo, más paciente. Nos atiende bien el Henry, nos dice una de las cosas que a él le pasa, y empezamos a hablar. El Henry es como casi de todo un poco, hay momentos en el que es serio y hay momentos en el que es chistoso, y eso nos dice siempre. Nos hace reflexionar de lo que hacemos, lo que está mal.
> (…)
> **Estudiante:** yo creo que es más allá de profesor, ya es como un amigo, se relaciona con nosotros.
> **Evelyn:** ¿sientes confianza en contarle tus cosas personales?
> **Estudiante:** sí,
> **Evelyn:** ¿qué hace él?
> **Estudiante:** me da consejos, también me habla para darme cuenta de qué es lo mejor. (ESA, 2012)

La relación de amistad entre el educador y los estudiantes ha atravesado niveles de confianza, llegando a niveles de conocimiento de la persona en distintas situaciones y estados de ánimo que han fortalecido los lazos de amistad. La ayuda es el rol indiscutible de un educador, pero la ayuda para los estudiantes del Chawpi, además, implica la predisposición e interés que se percibe en el educador para esta acción, su consejo reflexivo y, sobre todo, comprensión. En esta predisposición del educador, ellos sienten la intensión de protección emocional por parte del educador hacia ellos durante el proceso pedagógico: “en otros colegios no les importa si te aplazas o no; pero en aquí veo que te apoyan, te ayudan a entender mejor y a superarte creo. En otros colegios dan la clase y no importa si entendiste. Incluso si preguntas, a veces se hacen la burla (ESJ, 2012). Otro estudiante señala: “los profesores son buenos, no nos pegan, no nos riñen, nos enseñan bien. En otras escuelas los profesores son malos, nos enseñan rapidito, a veces no entiende, por ejemplo yo no entendía cuando explicaban rapidito, si no podemos nos dan palo, además no nos enseñan bien, y de todas maneras nos dan palo si no podemos. Todos los estudiantes y especialmente quienes vienen de experiencias de tratos rígidos en el relacionamiento educador-estudiante encuentran gran diferencia entre educadores de sus anteriores colegios y los de Kusikuna respecto a este ímpetu en Kusikuna en el cuidado de

[54] Uso otro nombre en lugar del verdadero.

las emociones, la valoración y apoyo incondicional por parte de los educadores hacia los estudiantes. Una madre de familia expresa esta misma percepción:

> Yo he visto, al menos, así, cuando el (nombre de su hijo) no quiere hacer, los profesores me llamaban: "no ha hecho esto, por favor, apóyenle, ayúdenle", así. Igual en Henry he visto eso. Al menos me llamaba, como tengo número fijo, le di también a él, me dice: "esto, esto, esto"; o yo también le llamaba: "qué tiene que hacer", porque él: "no he entendido nada" y terco se quedaba queriendo llorar y tenía que llamarle: "¿cómo tenía que hacer eso?", le volvía a explicar. A ratos no quería entender siempre, teníamos que volverle a llamar. Y esa paciencia de atendernos, porque si fuera sus profesores de aquí (el anterior colegio en el que estaban sus hijos): "ah, no sé, su problema, por qué no ha atendido". Eso es lo que me ha llamado la atención allá en el colegio. (MMFF, 2012)

Este interés del educador por construir un ambiente emocional saludable es expresado también en su preocupación por conocer el trasfondo familiar de algunos de sus estudiantes para tomarlo en cuenta en su práctica:

> El me cuenta que está solo ahora, su mamá ha viajado al Brasil y está con su tía, (…), quiero ver cómo puedo trabajar con él para que él no tenga ningún problema. (…) él me ha dicho: "yo en mi cuarto estoy sólo". Quiero ver eso, si realmente es así tengo que hablar, tengo que ver que no vaya a ser contraproducente esta soledad, pese que está acostumbrado parece, porque su mamá trabajaba todo el día y llegaba sólo en la noche" (EDCH, 2012).

Por ello, los estudiantes consideran a su educador como amigo más que profesor: "Es más que un profesor"; "Amigo, los dos, pero para mí, más amigo" (ESCH, 2012); "De mí es como mi amigo. En la merienda sabía jugar con él ajedrez, pero me ganaba". Algunos estudiantes del Jatun también se refieren al educador del Chawpi expresando esta valoración: "Me gusta la relación que tengo con algunos de los profesores, que en otros colegios no he encontrado eso. (…) realmente si necesitas un favor... hasta ahora, por ejemplo, tengo una duda y voy a Henry porque es mi amigo y ya no es mi profesor, pero sí mi amigo. Si tengo alguna duda voy y le digo 'Henry, esto' (ESJT, 2012).

Por su parte, el educador manifiesta que su intención es que las relaciones pedagógicas estén fundadas en la amistad, confianza, comprensión y valoración del niño como un ser afectivo: "A la escuela siempre he visto como mi casa, a los chicos como si fuesen mis hijos. Por eso tengo que ver, tratar de que no se lastimen, que se tienen que cuidar. 'Esto es como nuestra casa', les digo" (EDCH, 2012). El valor que mueve al educador es el respeto al niño como un ser integral en proceso de crecimiento y madurez:

> Respetar al niño como niño, como una persona. Eso es el detalle, no como alguien que no sabe lo que está haciendo, sino que es una persona que está aprendiendo, que de aquí a unos años puede ser que sea mejor que yo. Entonces, ese es el detalle, que el niño no por ser niño es menos inteligente, sino que le falta las experiencias que nosotros tenemos, y que el profesor tiene que abrirse a ese campo, no decir que el profesor es el que lo sabe

> todo y el niño es el que no lo sabe. Eso es lo que me ha gustado, porque eso es lo que hacemos en la escuela. (EDCH, 2012)

Entre sus razones para esta actitud, el educador atribuye a la fortaleza de los principios pedagógicos de respeto al ser humano, el respeto al niño que están presentes en los actores pedagógicos, especialmente, en quienes han estado desde inicios de esta experiencia educativa, y son transmitidos por el discurso de éstos como también mediante la actitud contagiosa:

> Eso es lo que pasa… desde que yo he entrado ha sido natural, en la escuela yo he sentido, me he sentido respetado, me he sentido acogido, así con todas mis virtudes, con todos mis defectos, entonces ese ejemplo yo lo he seguido, nada más. La escuela me ha ayudado a ser mejor persona, a completar procesos que no había completado, y a dar lo mejor de mí a los chicos, sin juzgarlos, sin criticarlo. Mejor persona porque puedo ahora entender, (…) era un tipo que si explicaba y no entendías te decía: "bueno, ni modo, tienes que repasar nomás. Lee pues, lee", así decía ¿no?. (…) Entonces, eso es lo que me ha ayudado a ser mejor persona, y eso lo practico ahora en mi casa, soy más tolerante. (EDCH, 2012)

El ímpetu vívido de estos principios pedagógicos de respeto al niño como un ser pleno en crecimiento logra introducirse en la conciencia y la actitud de los educadores y hacen que el educador del Chawpi cultive un ambiente social de convivencia, donde los niños se sienten valorados, comprendidos y seguros. Sin embargo, lograr este ambiente socioafectivo no sólo depende del hecho de tomar en cuenta los principios psicopedagógicos que indiquen este valor, sino que valorar al estudiante tiene totalmente que ver con la comprensión de este valor y el compromiso con actuar en función a dicha comprensión. Gracias a esta comprensión traducida en la actitud del educador, en el ambiente se siente la alegría y espontaneidad de los estudiantes; fluyen conversaciones e interacciones con el educador y los compañeros relativas a los temas de aprendizaje y otros temas personales, sintiéndose libres de equivocarse, ya que su educador los escuchará y aconsejará; manifiestan libremente sus inquietudes y dudas (Ander-Egg 1996), como también sus habilidades de hacer bromas e incluir como personaje a su educador y sus compañeros, sin la intención de faltar el respeto a nadie; los que son más expresivos en su afectividad lo expresan a través de abrazos o palabras de aprecio a su educador. El respeto hacia su educador está fundado en la confianza que le tienen, lo cual incide en que ellos se dispongan a escuchar lo que éste tenga que ofrecer o decir (Gardner 1999).

En conclusión, en el Chawpi se favorece la construcción de interacciones no sólo horizontales, sino también recíprocas entre estudiantes y educadores, pues hay amistad, confianza más allá de la relación formal y la simple interacción cotidiana. Este ambiente socioafectivo es logrado por el tipo de interrelación entre los actores participantes, el cual

depende de la valoración entre los actores, es decir del valor que los estudiantes tengan para el educador y el aprecio que los estudiantes tengan por el educador. Dicho ambiente brinda las condiciones para un proceso de aprendizaje óptimo por parte de los estudiantes.

Ahora bien, después de analizar el ambiente socioafectivo, toca indagar los otros procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en este ambiente.

4.4.4 El carácter de la planificación de aula

La inexistencia de una planificación curricular institucional de carácter operativo y orientador conduce a que las planificaciones de aula de los educadores encargados establezcan espacios o actividades pedagógicas de carácter general que no dan cuenta del proceso de aprendizaje del personaje central que es el estudiante:

Plan semanal

Del 08 al 12 de octubre

Lunes 08

1. Asamblea general: Saludo, riego, bienvenida a estudiante nueva, charla sobre el 11 de octubre, comunicados (Limpieza, tienda, etc.)
2. Asamblea de ciclo:
   - Nombramiento de responsable.
   - Limpieza de ambiente.
   - Proyecto Diario de un animal (planificación de actividades)
   - Quejas
   - Planificación de la actividad de cocina
   - Organización de riego (elección de grupos)
   - Kacharpaya.
   - Dinámicas de grupo.
3. Inicio del circulo lector "Las mil y una noches."
4. Cálculo (resolución de problemas aritméticos con números decimales)

Martes 09

1. Lectura "Las mil y una noches."
2. Huerta
   Riego
   Trabajo de acondicionamiento del camino lado norte de la canchita.
3. Lectura y recopilación de información (Proyecto Diario de un animal)
4. Religión "Los sentimientos"

Miércoles 10

1. Lectura "Las mil y una noches."
2. Cocina "Papas a la huancayna"
3. Resolución de cuestionarios (Proyecto Diario de un animal)
4. Operaciones con números decimales, naturales y fraccionarios.

Jueves 11

1. Lectura "Las mil y una noches."
2. Socialización de los trabajos avanzados (Proyecto Diario de un animal)
3. Escritura del cuento (Proyecto Diario de un animal)
4. Trabajo con material de Cálculo (suma, resta, multiplicación)
5.

Viernes 12

1. Deportes (juegos cooperativos).
2. Música.

Las planificaciones semanales que presentan los educadores plantean una lista de ideas, conjunto de actividades que no dan cuenta del proceso de aprendizaje que se busca realizar en los estudiantes, los retos a trabajar junto a ellos, las estrategias de desgraduación, del cual se habla bastante en Kusikuna[55]. Por su parte, la directora y coordinadora pedagógica señalan que en las planificaciones de los educadores están ausentes los elementos importantes como la desgraduación: "(…) no se notaba la desgraduación que es un elemento importante en nosotros, no había desgraduación" (DCEK, 2012); y el tipo de proceso a desarrollar con los estudiantes: "Para mí no ha sido satisfactorio las planificaciones, para mí, digo, porque miras pero en realidad están ahí ¿no? contenidos, materiales que se han utilizado, pero no te muestra cómo se ha hecho esa clase, el cómo es lo que no puedes ver ahí, entonces es como nada tampoco ¿no? (…) así muy general, no me dejaba ver más cosas" (CP, 2012).

Ante estas observaciones de los directivos, los educadores advierten que denotar en la planificación el proceso pedagógico del estudiante no es de ayuda para la puesta en práctica: "Yo le he respondido que en realidad eso es para que sepan en qué están, son como puntos donde, por ejemplo, en multiplicación tiene que saber por ejemplo de dos a tres cifras, ya tú lo vas viendo el grado de complejidad, no me ayuda ponerlo ahí" (EDCH, 2012). Es decir, estas tensiones entre los directivos y los educadores respecto al sentido y contenido de la planificación dan cuenta de que la realización y empleo de planificaciones, para el educador, no se debe a su carácter de instrumento orientador de la práctica pedagógica, útil para la programación y secuenciación de contenidos y actividades, sino más bien plantean ideas generales que tendrán lugar en el escenario del aula. Por ello es que las planificaciones conllevan un desinterés en realizarlo y en usarlo, lo cual se percibe en las presentaciones de planificación de forma irregular ante los directivos y la permanencia en oficina de dirección después de su presentación formal sin ser usadas.

Si bien el plano escrito de las planificaciones no asegura su aplicación, la planificación escrita en el Chawpi, en cierta forma, refleja una mirada al proceso pedagógico desde un plano general. Por ejemplo, en la realización de proyectos estudiantiles, si bien el educador tiene establecidas etapas y actividades a desarrollar al interior de cada etapa, se ve con

[55] Es diferente en las asignaturas de música y deportes, debido a que las actividades incorporan sus propias metodologías y objetivos, los educadores no han visto la necesidad de realizar planificaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En música se prioriza el aprendizaje de canciones en flauta (elegido por las mujeres) y zampoña (elegido por la mayoría de los varones); deportes es el tiempo de diversión a través de juegos de recreación como el trampolín y el futbol.

dificultades en el acompañamiento a los estudiantes, en la distribución saludable del tiempo, el empleo de recursos y el planteamiento de contenidos, como lo veremos en los puntos siguientes.

Esta comprensión sobre el uso de las planificaciones por parte de los educadores se debe a que la planificación está en proceso de ser implementada en Kusikuna, pues hace dos años no se la realizaba debido a que se procedía con un marco de contenidos generales ya familiarizados para los educadores. Entonces, la planificación todavía tiene un significado de cumplimiento formal por exigencia de la dirección distrital.

4.4.5 Objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en proyectos

La realización de proyectos de investigación por parte de los estudiantes parte del enfoque pedagógico que tiene Kusikuna de forjar la autonomía de los estudiantes respecto a su aprendizaje: "hacerlos (a los estudiantes) autónomos en sus investigaciones, que los estudiantes se den cuenta, llegado el momento, que no necesitan de otra persona para aprender, que si ellos tienen curiosidad de saber sobre algo, pueden recurrir a un libro, a un diccionario. Hacerlos autónomos en su aprendizaje" (EDCH, 2012).

Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos propicia la concreción del principio pedagógico de Kusikuna de respetar el proceso particular del estudiante, su condición, conocimientos, intereses, dar al estudiante la opción de decidir, elegir lo que le interesa conocer y trabajar en función a ello desde la adquisición de herramientas:

> El trabajo del educador es siempre exigir un poco más porque los niños a veces se quedan contentos con lo que tienen. (…) Entonces sí, exigir un poco más, pero no diciendo "esto tienes que hacer" y decir "esto vas a leer", sino a través de preguntas, así el niño se da cuenta y: "wao, esto no sé todavía", y llevarlos siempre un poco más allá. Esto es el trabajo de los educadores. (OPGA, 2012)

Es decir, el aprendizaje basado en proyectos es permitir al estudiante descubrir conocimientos, desde un interés propio. Para ello, el educador debe propiciar la integración de distintas áreas del conocimiento: "Que los chicos aprendan a que una cosa no es por si suelta, siempre tiene otras cosas que entran de forma natural, que nada existe por así, por separado, siempre tiene que ver algo con la sociedad, con el proceso histórico y con el medio ambiente ¿no?" (OPGA, 2012). Por la importancia de la integración de áreas del conocimiento, los proyectos están centrados en el área de vida, que como asignatura no figura en la programación de asignaturas; otra área presente en los proyectos es lenguaje, con las asignaturas de escritura y lengua; también, los proyectos contemplan cálculo y

geografía, esta última tampoco figura como asignatura.

Con lo descrito, la autonomía que plantea el aprendizaje basado en proyectos es la adquisición de un *saber cómo* aprender, obtener herramientas y trabajar estrategias para el logro de aprendizajes que, en esencia, articulan distintas áreas del conocimiento; es un proceso en el cual el interés del estudiante es el motor y es la meta del aprendizaje. No obstante, respecto a los conocimientos conceptuales a abordar, entre los responsables pedagógicos se comparte la idea de dar el lugar a la curiosidad de los estudiantes: "El alcance es lograr satisfacer sus curiosidades y un poquito más" (EDCH, 2012). Es decir, a inicios y en el camino de hacer los proyectos, los estudiantes junto al educador van trazando sus objetivos respecto a este tipo de conocimientos, pues no hay desde la institución una propuesta sobre tales.

4.4.6 La realización de proyectos: fases y procesos

Las fases que contempla la realización de un proyecto son: la elección de la temática, el proceso de investigación a través de la lectoescritura y la representación de la información, la presentación del proyecto y la realización de informes de proyecto. Analizaremos estas fases en función a las estrategias metodológicas que se emplean por parte del educador, la participación de los actores y los contenidos que se abordan.

4.4.6.1 La investigación, un medio para el aprendizaje basado en el interés

La mayoría de los estudiantes ejercita la investigación como un medio de aprendizaje buscando respuestas a sus intereses temáticos y dudas. Así por ejemplo: William, quien hizo su proyecto del corazón, manifiesta que investigaba porque "quería saber cómo funcionaba (el corazón). En un libro de dibujitos he visto un corazón. Quería saber cómo latía, cuántos litros de sangre bombeaba, cómo bombeaba". De la misma manera, mientras compartíamos la merienda con Melina, ella manifestó que investigaba acerca del tucán "porque me ha parecido bonito; quería saber todo lo que hace; me ha llamado la atención su pico, quería saber cuánto mide su pico; qué come. Su pico mide la tercera parte de su cuerpo" (ESCH, 2012).

Así, los estudiantes escogen temas de su interés y, en general, temáticas que desconocen y les llaman la atención, tales como: el cóndor, el conejo, la anaconda, el tigre, los extraterrestres, el corazón, el libro, el gato persa, escorpión de cola gorda, tucán, orca, tiburón blanco, perro bóxer, suricato y guepardo.

En ese sentido, la investigación llega a significar para el estudiante un medio de aprendizaje y satisfacer su curiosidad. Este interés propio (despertada dentro o fuera del aula, en la casa, en la calle o en otro lugar) no sólo es el objetivo de la investigación, sino también el motor que sostiene o lo mantiene vivo. El educador propicia que la investigación para el estudiante tenga este significado, permitiéndoles escoger la temática de su interés, pues, así, para los actores pedagógicos, la investigación cumple la función de ser el medio para el aprendizaje de herramientas investigativas. En ese sentido, la investigación, tanto para los estudiantes como en la comprensión de los educadores, es un medio para el aprendizaje basado en el interés del estudiante, para involucrar enteramente su participación (Trujillo 2012).

4.4.6.2 Utilidad de los recursos didácticos

Los medios o instrumentos utilizados en la realización de proyectos son variados. Por un lado, están aquellos que facilitan la comprensión de longitud y peso, tales como la balanza, la cinta métrica, continuamente usados por los estudiantes. Por otro lado, están aquellos recursos que construyen los estudiantes para el fin de presentación o exposición de sus proyectos, son recursos visuales, tales como papelógrafos, mapas, dibujos y reconstrucciones gráficas de perfiles de las temáticas de los estudiantes. Estos recursos son facilitados por la escuela, pues los papás dan una cuota trimestral para que el educador compre materiales con este fin, para que estén disponibles en el ambiente.

Respecto a los recursos para las actividades de lectura, los estudiantes acceden a libros, textos impresos extraídos del internet, diccionarios, algunas revistas y láminas. Los niños buscan sobre sus temáticas entre los variados libros que están en el ambiente y en la pequeña biblioteca de la escuela. Son los libros propuestos por la reforma educativa 1565, un par de libros sobre descripción del mundo de los animales, con ilustraciones a colores. Los diccionarios disponibles y usados son variados: diccionario educativo del estudiante Larousse, diccionario Everest graficado y a colores y el diccionario didáctico de la mencionada RE. Los textos extraídos del internet como información sobre las temáticas de los estudiantes, de tres a seis páginas y, en alguna ocasión cerca a quince, son obtenidos por los mismos estudiantes, los papás u otros responsables de los estudiantes o, en su defecto, por el mismo educador. De igual forma, las revistas y láminas sobre animales son variadas en el salón, el educador y dos estudiantes las consiguieron.

Estos recursos de lectura brindan gráficos e información descriptiva. En el caso del tema “el corazón”, la información usada el estudiante es sobre el funcionamiento del corazón, algunas enfermedades cardíacas y formas de cuidado natural de este músculo. En el caso de los temas sobre animales y los extraterrestres, la información fue sobre aspectos físicos y conductuales como este extracto de información sobre la anaconda:

Tipo de alimentación

Son primordialmente carnívoras. Se alimentan de grandes roedores, como los chiguires, dantas, venados, peces, pájaros, ratones, ranas y otros reptiles acuáticos y mamíferos de su ecosistema. El período de gestación de la Anaconda es de 6 meses. Sus camadas son de 20 a 40 crías, pero en ocasiones puede ser un número mucho mayor. Al nacer miden unos 60 centímetros y ya pueden nadar y alimentarse por si mismas. Es en este período cuando son vulnerables y pueden ser presas de animales mayores.

¿Cómo es su reproducción?
Es vivípara. Se reproduce en el verano. EL número de crías que tiene La hembra es de 20 a 40 crías, de aproximadamente 1 metro de largo.

¿Cuánto viven?
Aproximadamente 25 años

Medio donde habita
Acuático–terrestre. Habita bosques tropicales, sabanas, bosques deciduos, en los ríos de la selva, terrenos abiertos y pantanos. Humedad; clima tropical.

¿Cómo se adapta al medio ambiente para sobrevivir?
Camuflaje. Gracias a su piel se confunde con el lugar donde está. Es una especie (rara, amenazada, en peligro de extinción, extinta, sujeta a protección especial, etc.) Amenazada. Las causas por las que se encuentra en esta categoría Este animal es uno de los más grandes de su especie, y es una de las más codiciadas por los cazadores.
La pérdida de su hábitat. La anaconda pertenece a la misma familia que el

Los estudiantes buscan entre estos recursos información sobre sus temáticas; así, ellos

Melina ante la mesa de curiosidades, observando los recursos existentes

William, preparando su papelógrafo de exposicion, desde su copia extraída del internet. Liliana, buscando información desde distintos libros

eligen aquellos recursos que consideran útiles, optando, mínimamente, durante la realización de su investigación, por tres de estos recursos gráfico-descriptivos, sin contar el diccionario que es de uso cotidiano. De éstos, uno o dos son los más privilegiados por el tipo de información y el uso de términos acorde al nivel de comprensión lectora de los estudiantes, sin embargo, no descartan del todo algunos materiales que les llaman la atención. Así, Liliana, quien revisaba el libro del mundo de animales, ante la pregunta de qué estaba leyendo, expresó: “no entiendo mucho lo que dice, pero estoy haciendo sobre este conejo (mostrando un dibujo), es el conejo castilla, ¡lindo conejiiito!”. Ella continua hojeando y leyendo este libro, mientras tiene al lado otro libro del cual ya copió alguna información en su cuaderno" (CLCH, 2012).

Por estas razones, la mayoría privilegia como texto base la información extraída del internet porque, además, presenta información más específica a sus curiosidades y les permite guiarse por los títulos. Respecto a este recurso, también hay cierta diferencia entre lo que tienen y emplean como recurso los estudiantes. Pues, los papás de algunos estudiantes se involucran en la selección y empleo de este material: “en base a eso (al tema de investigación que tiene), mínimo le hacía leer, él mismo bajaba del internet, su papá sacaba, imprimía: ‘ya, lea, resume’. Le hacíamos hacer cosas” (MMFFA, 2012). Los estudiantes corroboran esto: “Mi madre me da ideas de qué buscar, en dónde buscar, qué voy a hacer, cómo voy a hacer. Eso” (ESA, 2012). Sin embargo, en el caso de otros estudiantes, el internet no es cercano a su cotidianidad y desconocen cómo hacer búsquedas, son los hermanos mayores o tíos quienes colaboran a un centro de internet y sacando información, debido a que la escuela pide a los apoderados enviar material para los proyectos de sus hijos, sobrinos o hermanos menores. En el caso de estos últimos, la desventaja es que este recurso descriptivo extraído de la web no esté adecuado al nivel de comprensión lectora del estudiante o a sus curiosidades y, a veces, tampoco a su contexto inmediato o próximo, pues muchos extraen información bajo la responsabilidad del encargo, sin conocer muy bien la dimensión de utilidad que se le dará.

El rol del educador, en estas limitaciones que se presentan para algunos, se dirige a que el estudiante tenga su recurso base de información. Por ejemplo, en el caso del estudiante que investiga sobre la anaconda, el educador trajo, de lo que tenía en casa, un material audiovisual sobre este animal, el cual fue la base del proyecto sumado a la información del internet. En el caso de otra estudiante, el educador reunió los libros que la estudiante

escogió y extrajo informaciones de forma resumida para que la estudiante haga su lectura. De hecho, el educador considera que si bien los recursos no llenan todas las expectativas son favorables a los objetivos de los estudiantes: “buscamos siempre… no satisfacer todas sus necesidades, pero sí la gran parte” (EDCH, 2012).

Por consiguiente, los recursos de lectura (descriptivos y gráficos) como principal ayuda del educador para impulsar la realización de proyectos en los estudiantes, para muchos de ellos, no siempre son acordes a sus curiosidades y a su nivel de lectura comprensiva. Por un lado, este tipo de recursos limita el avance de algunos estudiantes en cuanto a obtener información y, por tanto, condiciona, en gran manera, el tipo de participación de los estudiantes (Ander-Egg 1996), hecho que también está ligada a la necesidad de planificación por parte del educador para orientar al estudiante a través de un proceso progresivo de interacción con los recursos existentes para el abordaje investigativo de su temática.

Por otro lado, sin embargo, esta “desventaja”, en cierta forma, aporta al proceso de aprendizaje de las herramientas de investigación, pues los estudiantes aprenden a buscar y seleccionar entre los materiales aquellos considerados por ellos más útiles para su fin y su comprensión, lidiando con las incomprensiones de los textos en el camino, con el objetivo de conocer sobre esta temática que les interesa, como lo veremos más a detalle en el otro apartado. Esta dinámica, en cierta forma, aporta a esta construcción de autonomía en la investigación que es uno de los objetivos de la realización de proyectos. Es decir, los recursos realmente son un medio para el aprendizaje, y, en este caso, también lo son aunque presenten dificultades al estudiante, pues se trata de investigar temáticas de interés; o, como señala Pérez (2011), que los aprendizajes se hacen significativos mientras más vinculados estén a los intereses personales de los estudiantes.

4.4.6.3 Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza presentan la creatividad del educador de articular acciones y procedimientos en un contexto o circunstancia para promover aprendizajes significativos (Zapata 2004). En el Chawpi, el educador despliega distintas estrategias, tales como: la comprensión de palabras nuevas, la explicación representativa de significados y las preguntas.

4.4.6.3.1 La comprensión de nuevas palabras

Al hacer las lecturas de sus informaciones, los estudiantes se encuentran con palabras cuyo significado desconocen. Ante esto, el educador usa dos estrategias: el instrumento primario para satisfacer la duda llega a ser el diccionario y, luego, la explicación ilustrativa. Cuando un estudiante se encuentra con una palabra nueva que desconoce, el educador le insta persistentemente a acudir al diccionario: “primero al diccionario y, si con eso no se entiende, recién a mí” (CLCH, 2012). Los estudiantes ya han adoptado esta forma como primer paso ante el desconocimiento de una palabra.

Esta insistencia se debe a que en la concepción del educador el estudiante aprende a saciar su curiosidad por sus propios medios, logrando algún grado de entendimiento de lo que lee, no importa cuál, pero que lo haga: “es que tienen que volver a leer, volver a leer hasta entender el concepto. Si realmente no entienden, no entienden, tienen que entender alguito de esa oración, qué es lo que dice. Por un lado es que aprendan a utilizar el diccionario, por otro es que empiecen a interpretar la información que leen” (EDCH, 2012).

A pesar de que el educador no parece notarlo, las reiteradas veces de búsqueda en el diccionario suele cansar a los estudiantes, y la mayoría de los conceptos expresados en el diccionario es ininteligible a los estudiantes. Por ello, en la práctica, generalmente, el uso del diccionario suele ser sólo una antesala a una explicación muy ilustrativa por parte del educador para que el estudiante pueda representar en su mente el significado del nuevo término desde lo concreto y conocido:

> Después de que William encuentra en el diccionario la palabra *percepción* en relación a los sentidos, lo lee y expresa su incomprensión. Entonces, el educador le dice:
> Educador: Cerrá tus ojos (hace cosquillas a William y le pregunta) ¿qué has sentido?
> William: Cosquillas.
> (…)
> Educador: (Hace que William cierre los ojos y hace que la mano de William toque una tela, luego una especie de piedra, luego hizo que huela la estrella de mar disecada que está en el aula, preguntando a William lo que palpó son sus sentidos)
> William: ¡Ahh… sentir!.
> Educador: Ah ya, has entendido. (CLCH, 2012)

Por su parte, los estudiantes reconocen este rol facilitador del educador: “cuando yo tenía información, no entendía algo, me ayudaba a que yo pueda entender, me decía…, y si no entendía me daba palabras, (…) ejemplos y entendía” (ESG, 2012). Esta explicación basta e ilustrativa a través de preguntas, comparaciones y una gama de ejemplos para la comprensión de la nueva palabra hace que el estudiante active sus conocimientos previos

y desde ahí comience a construir la significatividad del nuevo término. Esta interacción con el educador anima al estudiante a seguir acercándose a la comprensión de los significados que expresan sus textos. Un día, William, después de la explicación y todavía con la expresión de sorpresa en su rostro, pregunta: “Entonces, ¿sigo estudiando?”.

No obstante, resalta un aspecto negativo que acompaña a estas estrategias: el tiempo para el acompañamiento a los estudiantes. Pues, si bien la explicación que provee el educador satisface la duda de los estudiantes, éstos desconocen muchos términos del texto que leen y se han acostumbrado a detenerse ante estos términos hasta conocerlos, lo cual condiciona el proceso de su aprendizaje y el rol del educador respecto a la atención a estos estudiantes y a los demás. Ya que, bajo la perspectiva de autonomía del estudiante, la atención del educador va en función a quien lo solicite, y los estudiantes que más recurren al educador ante sus dudas respecto a términos nuevos son cinco, dos de ellos lo hacen constantemente pues se encuentran con muchas palabras desconocidas en sus textos. Por tanto, el acompañamiento a los otros estudiantes se ve limitado.

Por consiguiente, las estrategias descritas, por ser una constante en el ambiente y bajo la perspectiva de autonomía del estudiante a quien hay que atenderlo sólo ante su duda o su demanda, no ayudan de manera óptima al avance del proceso de conocer y a la administración del acompañamiento a los estudiantes. Sino más bien, las constantes dudas de los estudiantes y la emergencia del tiempo exigen al educador ser propiciador y facilitador de otras condiciones para el aprendizaje y monitoreo de aula ante la duda de los estudiantes en su proceso de lectura. Esta realidad, a su vez, conduce a considerar nuevamente la importancia de la planificación de aula que todavía es una debilidad, para fortalecer el proceso de conocer en su característica de participación estratégica y retadora (Álvarez de Zayas 2002) de todos (Sacristán 2000).

4.4.6.3.2 “Para mostrarle el camino le hago preguntas…sino yo estaría haciendo su trabajo bajo mi perspectiva”

Las distintas formas de empleo de la pregunta llegan a tener un poder pedagógico múltiple en la práctica del educador y en lo que éste propicia en los estudiantes. Por un lado, las preguntas son una estrategia para guiar el proceso de investigación del estudiante; algunas son formuladas desde un inicio, desde el educador y desde el mismo estudiante, y en base a estas se generan otras de forma constante y cotidiana:

> Se les va dando preguntas, uno, dos tres preguntas por clase, digamos ¿no?; han logrado hacer, otras tres, cuatro. “a ver, qué preguntas vos tienes”, ellos mismos van diciendo: “yo quiero saber sobre esto”; entonces escribimos, pues. Yo les doy unas doce preguntas, y ellos después de repente tienen más, y yo también cuando ya han traído la información saco algunas de ahí, y entonces lo anotan. Son preguntas generales, y a raíz de eso se pueden hacer otras preguntas más para conocer más a fondo. (EDCH, 2012)

El educador utiliza las preguntas para guiar a los estudiantes a decidir sobre su proceso de aprendizaje en la realización de su proyecto:

> Iniciando el tiempo de proyectos, después de unos 15 min. de haber hecho su lectura y luego de haber socializado con el educador:
> Estudiante F: Henry, ¿ahora, qué hago?
> Educador: Yo te pregunto, ¿qué más quisieras saber sobre el conejo?
> Estudiante F: Cómo se alimentan.
> Educador: ¿Qué quieres saber de su alimentación?
> Estudiante F: Lo que comen, cómo alimentan a sus criitas.
> Educador: Entonces, ¿qué hacemos para saber eso?
> Estudiante F: En aquel libro he visto comiendo a un conejo, tal vez ahí debe haber. ¿Voy a buscar?
> Educador: Me parece buena idea.
> Estudiante F se dirige inmediatamente hacia donde están los libros.
> (…) Después de que los estudiantes que trabajan el tema del cóndor esta vez contaron al educador sobre cómo el cóndor toma su presa y el tipo de carne que busca:
> Educador: ¿Cómo van hacer que los de Juch’uy entiendan sobre el cóndor?
> Estudiante J: ¿Dibujamos los tipos de plumas?
> Educador: ¿Crees que necesitan?
> Estudiante J: Mmm, podemos dibujar un cóndor entero y explicar.
> Educador: ¿Qué cosa necesitan? Seguramente que su sistema digestivo de todos los de su especie, sea chino, sea blanco, moreno, es el mismo sistema digestivo.
> Estudiante J: Entonces, dibujamos un cóndor y que se vea por dentro. (CLCH, 2012)

La formulación de preguntas es una de las guías principales del proceso de investigación para los estudiantes. Ya que el objetivo de la escuela y el del educador es que los estudiantes aprendan a tener la iniciativa sobre su proceso de aprendizaje, el educador usa las preguntas para acostumbrar a los estudiantes a tomar sus decisiones sobre lo que quieren hacer y no depender de la opinión del educador o esperar su orden para hacer algo. Aunque este proceso toma más tiempo ya que el educador debe dialogar con los estudiantes, se percibe que el objetivo del educador y la escuela está dando resultados, pues como se percibe en la descripción, los estudiantes poco a poco aprenden a tomar estas decisiones; por ejemplo, los estudiantes nuevos son quienes constantemente en el primer proyecto preguntaban “¿Y ahora qué hago?”, en el segundo proyecto ya se los veía poner en práctica lo que consideran conveniente para ellos, con la guía del educador.

Asimismo, ya que cada estudiante lee su información de forma independiente, las preguntas por parte del educador son muy recurrentes puesto que también es una de las formas que

éste tiene para conocer los avances de los estudiantes. Por ello, constantemente se le escucha decir: “entonces, te pregunto” (EDCH, 2012). Además de este objetivo, el educador usa esta técnica para inducir a los estudiantes a observar sus alcances en sus comprensiones, esto para retroalimentar, reforzar tal conocimiento a través de preguntas motivantes:

> Educador: Moisés, ¿qué clase de animal es la anaconda?
> Moisés (estudiante): Un reptil come carne.
> Educador: Un reptil. ¿Qué es reptil?
> Moisés: Ahhhh… ya me he olvidado.
> Educador: Hay que seguir estudiando. (…) ¿Cuánto mide?
> Moisés: A ver, mide más de 12 metros.
> Educador: (Leyendo el texto de Moisés) 30cm de diámetro. ¿Qué quiere decir eso?
> Moisés: De ancho.
> Educador: ¿Me lo puedes hacer algo aquí para saber cómo es 30cm. de diámetro?.
> Mientras Moisés piensa, el educador inmediatamente va en busca de una circunferencia que tenga aproximadamente esta medida, encuentra un tacho de pintura y:
> Educador: Esto es 30cm de diámetro. De aquí (un lado) aquí (a otro) es 30 cm. (señalando el diámetro). ¿Imaginas una víbora así?.
> Moisés: (Lanza una risa expresando su sorpresa)
> Educador: ¿Cómo abrirá su boca siendo de ese diámetro de grosor?
> Moisés: (Extendiendo sus manos) ¡Así!, waw, no lo puedo creer.
> Educador: Con razón, Moisés, que te traga ¿no?, con razón serías un bocado. (…)
> Melina (estudiante): (Quien al lado dibuja su mapa, oyendo la conversación) ¿traga? ¿no masca?
> Educador: ¿Masca o no masca?
> Moisés: No, traga.
> Educador: ¿Por qué?
> Moisés: Mmm… porque…
> Educador: Porque no tiene dientes poderosos para destrozar. Así ha nacido.
> Melina: ¿Y cuánto tiempo descansa?
> Educador: ¿Cuánto tiempo le puede durar su alimento?
> Moisés: Como… no sé… ¿medio año?
> (…) (CLCH, 2012)

Este escenario da cuenta que las preguntas ayudan al educador a conocer el avance del estudiante como también a orientarlo hacia aquello que falta conocer o fortalecer lo conocido, desde la activación de su imaginación y sus conocimientos previos. Al estudiante, esta dinámica de preguntas le permite inspeccionar lo que podría faltar por descubrir. La pregunta llega a ser, además, un incentivo para que el estudiante continúe con su proceso de aprendizaje. Notamos también que la interacción en base a preguntas promueve la intervención de otros estudiantes quienes participan haciendo preguntas para responder a sus dudas provocadas durante la interacción de su compañero con el educador, pues el ambiente pequeño les permite estar cerca del resto.

Esta realidad del empleo de las preguntas no es distinta a la concepción que tiene el educador sobre esta estrategia:

> Hay dos formas de evaluar, cuando tú les haces preguntas puedes evaluar si están entendiendo o no están entendiendo lo que están haciendo, lo que están leyendo, eso es por un lado, para ver si están logrando entender. Y dos, para ver si hay que reforzar ¿no?, para ver qué es lo que puedo hacer por mi parte como educador para ayudarles a que sea más fácil su aprendizaje, (…) para orientarle, para mostrarle el camino le hago preguntas. No le puedo decir esto así, así, así, porque sino yo estaría haciendo su trabajo bajo mi perspectiva, eso es lo que yo no quiero que haga. Le voy preguntando porque las preguntas son cosas que te hacen pensar, entonces hacemos, le doy ahí una pauta y después le dejo para que él continúe. (EDCH, 2012)

Las preguntas son insinuaciones y sugerencias al estudiante que ayudan al educador a tener conocimiento sobre el proceso del estudiante, sus dificultades y le permiten orientar al estudiante, hacer que él mismo observe su proceso y actúe. Desde esta perspectiva, para el educador, las preguntas coadyuvan a la construcción de la autonomía del estudiante en su proceso de investigación.

Desde la mirada de los estudiantes, las preguntas son una forma de dar a conocer sus avances. Ellos voluntariamente se acercan al educador para que éste les haga preguntas:

> Uno de los estudiantes interviene en la interacción del educador con otro estudiante, diciendo: “Henry, ¿me puedes preguntar?”. El educador le indica con la mano que espere un momento mientras continúa hablando con el otro estudiante. Después de un momento, un tercer estudiante se acerca al educador indicando que terminó su lectura, cuando el educador se disponía a hacerle preguntas, el estudiante que ya estaba esperando anteriormente, se pronuncia nuevamente ante el educador: “¿A mí me puedes preguntar?” (CLCH, 2012)

La motivación del estudiante a interactuar, a interrogar y ser interrogados es provocada también por ese ambiente de confianza, espontaneidad y libertad de expresar sus ideas promovida desde el carácter del educador. Pues, el Chawpi no presenta un ambiente de competencia, juicios negativos, valoraciones que pretendan medir o comparar sus capacidades. La incomprensión lectora y la participación no son percibidas con temores por parte de los estudiantes, sino más bien como una oportunidad de ser colaborado. Por ello, sus intervenciones son bienvenidas y aportan a este ambiente de aprendizaje común. De hecho, la disposición del estudiante a las preguntas y la presencia de los otros estudiantes con preguntas ayudan a los objetivos que tiene el educador con esta estrategia.

Las preguntas, por su carácter continuo, la predisposición de los estudiantes y el ambiente psicosocial saludable, son una de las estrategias principales del educador que le permite crear andamiajes en el proceso de investigación del estudiante, mostrándole oportunidades de aprendizaje para que éste los asuma, y así continuar fortaleciendo lo aprendido. El

educador usa esta estrategia porque percibe logros efectivos en su aplicación y le permite alternar el tiempo de atención a los estudiantes, aunque todavía esta alternación se da de forma desproporcionada en la interacción en base a preguntas debido a que el educador generalmente atiende a quienes lo solicitan, y es la mitad de los estudiantes quienes lo hacen con frecuencia.

4.4.6.3.3 “Tocas, palpas, sientes”

El educador considera necesario que el estudiante palpe con sus sentidos la representación de algunos datos numéricos y geográficos correspondientes a sus temas, especialmente, aquellos referentes al peso, la longitud, el tiempo y la ubicación geográfica. Así, los estudiantes realizan actividades de representación de estos datos usando la cinta métrica, la balanza, la regla y los mapas. Por ejemplo, Moisés midió el tamaño de la anaconda, 12mt., pegando periódicos y simulando la piel de la anaconda. Matías y Pablo, similar a los demás estudiantes, buscaron piedras de distintos tamaños para reconstruir el peso de un cóndor pesando las piedras en la balanza; Liliana hizo lo mismo para el peso del conejo en kilógramos y el uso de decimales. Andrés midió el tamaño de lo que sería un tigre bebé, observando la magnitud de los centímetros. William, quien hace el tema del corazón, comprobó los latidos del corazón de sus compañeros por minuto, con un estetoscopio, previo a ello les pidió ponerse en distintos estados: después de un trote, de un susto y en estado de quietud cotidiana. Asimismo, los estudiantes descubren la ubicación geográfica relacionada a sus temáticas, como la ubicación del hábitat de los animales, las distintas zonas geográficas relacionadas a la cronología de la evolución del libro, en el tema de Melina, o los países de aparición de los extraterrestres, que identificó Odaliz en su temática. Los estudiantes, al realizar estas experimentaciones y palpar con sus sentidos la representación de los animales que están conociendo, muestran su sorpresa: “¡waw, tan largo es!”, “pobre conejito, apenas es de este tamaño”, “ahhh, entonces Nueva York está en Estados Unidos” (ESCH, 2012). Esta estrategia de representación o ilustración del conocimiento conduce a que la información obtenida por el estudiante sea significativa.

El educador indica que usa esta estrategia, por un lado, para que los estudiantes se aproximen más al conocimiento con los sentidos, y por otro lado, para integrar geografía y la asignatura de cálculo en el área de vida, en la realización de proyectos: “Yo me encargo de que no solamente lo digan, sino lo vean, de dónde es el animal, a ver qué continente, ya voy trabajando lo que son continentes, la diferencia entre un continente y un país. En

cálculo, hay algunas cosas que voy a ganar en los proyectos, depende de los temas, yo ya estoy ganando (…) longitud, masa, volumen" (EDCH, 2012). También señala que esta estrategia parte de la concepción de la pedagogía activa de aprender haciendo; en ella, desde una forma de apropiación del conocimiento a través de la aplicación a una necesidad real:

> Tocas, palpas, sientes, comes, todas estas cosas que conllevan más tiempo y es mucho más flexible; y lo puedes repetir cuantas veces quieres, tantas veces necesites. (…) Muchas veces pasa que ellos han avanzado o tienen la información y cuando lo aplican recién se apropian, es parte de que sea su necesidad para que lo apliquen. (EDCH, 2012).

No obstante, existe cierta limitación respecto al empleo de esta estrategia, pues, ella se limita a la reconstrucción de tres a cuatro datos durante todo el proyecto de un estudiante. Esto hace que la intención del educador de aprender haciendo, en la práctica no sea tan significativo para el estudiante. Sin embargo, trabajar esta estrategia es imprescindible, ya que la aproximación al dato concreto, palpable y perceptible a los sentidos es una necesidad para el aprendizaje en las edades en la que oscilan los estudiantes, caracterizadas por buscar y emocionarse por lo concreto perceptible, por comprobar sus propias teorías, ver por sí mismos si funcionan o no, qué funciona y qué no (Gardner 1999). Esta limitación se relaciona a la iniciativa del educador para plantear diversas oportunidades, espacios para el aprender haciendo que es uno de los principios pedagógicos fundamentales de la institución y el propósito del educador.

4.4.6.3.4 Utilidad de conocimientos propios de los estudiantes

En estos espacios de empleo de estas técnicas e interacciones de los estudiantes respecto a las temáticas de los proyectos, emergen los conocimientos que no necesariamente parten de las lecturas sino de la vivencia de los estudiantes en sus contextos socioculturales particulares. Así, algunos temas elegidos por los estudiantes son propios del contexto de algún estudiante. Por ejemplo, los estudiantes que han vivido en el trópico de Cochabamba conocen al tucán, tema que eligió una de las estudiantes que desconocía sobre este animal; o el estudiante que visita Estados Unidos conoce la orca o el lobo marino, o quienes visitan otros departamentos y han visto el cóndor. La emergencia y utilidad de estos conocimientos de los estudiantes sucede de la siguiente manera:

> Estudiantes y educador hacen el círculo de socialización de los temas de investigación, un espacio que tiene lugar una vez por semana, en el cual el educador pregunta uno a uno y cada estudiante da a conocer los avances sobre sus temáticas, para retroalimentar. Así, se dirige a Melina quien realiza su proyecto sobre el tucán:
> **Educador:** ¿Dónde vives? (preguntando a Melina en primera persona sobre su tema)

Melina: mmm….viven en las… donde hace calor.
Pablo: ¿En el trópico?
Moisés: (quien ha estado en el trópico cochabambino hace señal a Melina para que ella diga que sí)
Melina: Sí.
(…)
Melina: Es americano.
Educador: Americano, o sea que ¿aquí también puede vivir?
Melina: No sé si…
Wiliam: (quien vivió en trópico cochabambino) Sí, en Chaparé yo sabía ver, sabían venir a mi casa.
Educador: América, ¿quiénes conforman América? Son tres regiones.
Estudiantes: América del sur, América del Norte, (…)
Educador: Y donde ha viajado el Pablo, a Estados Unidos, ¿a cuál pertenece?
(…)
Educador: Entonces, (mirando a Melina)
Melina: No sé, decía en el bosque (refiriéndose a su texto de lectura)
Moisés: (asegurando la respuesta) En el bosque tropical.
Educador: viven en la amazonía, y parte de la amazonía pasa por Bolivia y debe haber tucanes en los lugares tropicales. Estamos hablando de…
William: (contribuyendo rápidamente) En Chaparé, donde mi casa, sabían hacerse nidos en las palmas.
Pablo: Brasil, Santa Cruz.
Melina: dice que hay sólo como 40 tucanes. (…) están en peligro de extinción.
William: No, en Chaparé saben haber hartos.
Educador: (A Melina) ¿De qué te alimentas?. (Ante el silencio de Melina) ¿Frutas?
Melina: (con la cabeza señala que sí)
Educador: ¿Cualquier fruta?
Wiliam: Mango.
Educador: (A Wiliam) Calladito te ves más bonito.
Melina: No sé.
Educador: tienes que averiguar, porque me tienes que decir qué te gusta comer.
Wiliam: Melina, en mi casa sabían comer todos mis mangos.
Educador: Sí, son frutas del trópico, pero tiene que saber qué específicamente.
Wiliam: (Indicando los tipos de tucán) Hay de pico rojo, rosado, y rojo, amarillo y un poco de verde aquí abajo (tocando su cuello).
Educador: ¿Y cuál estás escogiendo vos, Melina?
Melina: es que creo que son lo mismo, sólo que tienen colores distintos.
Educador: No, es que es de acuerdo al lugar. Por ejemplo, creo que el de pico amarillo no hay aquí.
William: Hay pico rosado.
Educador: Tienes que definir qué tipo de tucán estás eligiendo. (…) ¿Y cómo hacen sus nidos?, ¿cómo es su casa? o ¿no hacen casa?
Melina: No sé.
Moisés: (levantando la mano) ¡Yo séee!
Educador: (A Melina) Tienes que averiguar.
William: Yo puedo decirle.
Moisés: ¿Le digo, Henry?
Educador: Tienes que responder el cuestionario, y en el cuestionario te vas a dar cuenta cómo es tu casa, qué sabes hacer mejor, (…).
Y el educador pasa a preguntar a otro estudiante sobre su temática. (CLCH, 2012)

La ventaja que presenta la diversidad de estudiantes y sus contextos sociales de vida es amplia. Los conocimientos adquiridos por los estudiantes en sus distintos contextos

sociales de vida son utilizados por el educador, en este espacio de socialización de avance de temas, en su tarea de reforzar, ampliar los conocimientos de otros estudiantes en su proceso de aprendizaje, retroalimentar este proceso y presentar desafíos nuevos. El educador, por su parte, confirma estos aspectos al responder sobre la atención a estos conocimientos:

> Lo uso en los círculos de socialización. Los que conocen aportan ideas, y hay algunos que ya habían hecho ese trabajo, entonces, le dicen, le guían más o menos al otro ¿no?. En la socialización se dejaba libre, la socialización, ahí todos escuchaban y todos aportaban; de repente ahí había una pregunta que querían saber uno de los chicos, entonces ahí decía: "ah, tengo que buscar eso". (EDCH, 2012)

No obstante, como señala el educador, éste es el único espacio en el que se da lugar a implicar los conocimientos de los estudiantes en el grupo, espacio que, como se vio arriba, no es suficiente para aprovechar esta riqueza, y el educador opta por restringir esta emergencia. Y no hay mayores oportunidades para este tipo de retroalimentación basado en los conocimientos de los otros, que brindan distintas perspectivas. Una razón mayor para ello es que la investigación es un proceso que se la hace de forma individual, y la dinámica del proceso de aprendizaje que plantea el educador, como vimos hasta ahora, es que el estudiante interesado en un tema comprenda tal tema de interés y lo haga, especialmente, a través de la lectura individual, colaborado por el educador, lo cual hace que la interacción entre estudiantes no contemple procesos de enseñanza y aprendizaje entre estudiantes, de forma colaborativa, desde los conocimientos que éstos tienen sobre contenidos involucrados en las distintas temáticas.

Pero, la realidad de la emergencia de tales conocimientos, como indica el extracto, exige la necesidad de estrategias y espacios diversos, especialmente cooperativos y grupales, en los que se empleen estos conocimientos propios y el bagaje de conocimientos previos, para el mutuo enriquecimiento de los actores; estrategias orientadas también a formas prácticas de aprendizaje desde la vivencia e, incluso, con sentido aplicativo del conocimiento, los cuales son clave para los estudiantes de edades del Chawpi. En ese sentido, la interacción con el contexto geográfico cercano a la escuela o al estudiante también insinúa potenciales estrategias que aún no son tomadas en cuenta por la escuela, por ejemplo, en el caso de temas de proyectos como: el conejo, el perro bóxer, que los estudiantes escogieron porque querían saber sobre estos animales cercanos y cotidianos a ellos, que insinuaban aprendizajes a través de la observación.

Analizando las causas, también se percibe que en las reuniones de coordinación pedagógica grupal que tienen educadores y orientadores pedagógicos, surge entre estos dos actores cierto desacuerdo entre qué valorar más para forjar autonomía, o la investigación a través de la lectura, que se prioriza en los ciclos de la primaria, o los conocimientos que viven en el entorno social y natural reales:

> **Educador:** Lo que yo estoy viendo, por ejemplo, es que no necesitan necesariamente de los adultos para aprender, sino que están escritos en los libros y tienen que saber interpretar la información transformándola en su lenguaje, y eso es mi trabajo, (…) les muestro el camino para que ellos autónomamente puedan descubrir porque todo ya está plasmado en los libros, lo único es descubrirlos.
> **Luisa (OPGA):** Claro, creo yo que sí es muy importante la autonomía, o sea forjar chicos y chicas autónomos, seguros, con mucha autoestima, (…). No estoy tan de acuerdo contigo en que sólo sepan interpretar información del libro, para mí mucho más importante es ser críticos hacia lo que ven a su alrededor, lo que escuchan, no solamente lo que leen. (…) lo puedes hacer interactuando con tu entorno, con la gente, con la naturaleza.
> **Educador:** hay que ir paso por paso, yo no les puedo meter las herramientas más la crítica, porque sería más frustrante incluso para ellos.
> Ante ello, se dejo ahí este asunto. (RED, 2012)

Para los educadores, la investigación a través de los libros es la prioridad porque su intención es que los estudiantes aprendan las herramientas de lectura comprensiva y la búsqueda de recursos apropiados para poder aprender y conocer sobre cualquier tema del cual tengan inquietud o curiosidad, de esta manera, ser autónomos en su proceso de aprender cuando lo requieran. Ante esta realidad, los orientadores pedagógicos advierten el vacío de la escuela respecto a dar importancia a los conocimientos que viven en el contexto geográfico inmediato, las personas o el contexto social interno y externo a la comunidad educativa, como insumo para forjar el carácter crítico de los estudiantes en su realidad.

Este contraste se debe, en gran manera, a la falta de acompañamiento en aula desde los orientadores pedagógicos y la coordinación pedagógica; pues, como vimos arriba, el educador se ve con limitaciones en cuanto a estrategias para abordar y aprovechar este tipo de conocimientos que emergen del bagaje sociocultural de los estudiantes y los existentes en el ambiente social externo al aula. Este vacío se debe a que entre los distintos actores responsables de los procesos pedagógicos existe una separación, por un lado, las buenas ideas e intenciones y, por otro, la realidad que se vive en los ambientes.

Es decir, si bien Kusikuna comprende la importancia del bagaje de los conocimientos socioculturales que traen los estudiantes y los del contexto social inmediato, desde la gestión de las estrategias pedagógicas desarrolladas en aula aún falta trabajar con esta

fortaleza de valorar la diversidad como potencialidad en cuanto a tratar los contenidos académicos, aventajándose de formas interculturales de aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo (Albó y Romero, 2004). Entonces, las acciones pedagógicas en este sentido aún no responden al principio que adopta Kusikuna del aprendizaje en la vida.

4.4.6.3.5 Las tareas: “no nos dan mucho casi… cada vez estoy aquí aburrido”

Sobre tareas a dar a los estudiantes para que las realicen fuera del tiempo de clases, la concepción de los actores pedagógicos de Kusikuna establece primordialmente que éstas deben estar dentro del marco de la motivación, las habilidades de los estudiantes y no reemplacen su derecho de recreación y de tener sus actividades sociales. Los orientadores pedagógicos indican: “no estamos en contra de dar tareas, estamos en contra de que haya que dar tareas obligatoriamente. Además, la tarea tiene que ser siempre algo que el niño pueda hacer solo y que no le cueste más que una media hora, porque también tiene derecho a estar con su tiempo libre, ¿no ve?, para nosotros” (OPGA, 2012). Similar a esta comprensión, por su parte, el educador manifiesta: “Pensamos que los niños no solamente tienen que estudiar, sino también tienen que tener espacios de recreación y agarrar esas actividades de recreación para hacer actividades de motricidad y cooperativismo. Eso surgió del equipo. Vemos la sobrecarga que tienen los niños (en otras escuelas), les llenan de tareas y no tienen tiempo de jugar” (EDCH, 2012).

Esta comprensión de las tareas está basado en el principio de respeto al proceso de estudiante, y en la práctica se plasma en que Kusikuna da tareas de forma irregular, muy rara vez los estudiantes llevan tareas. El educador da cuenta de esto y añade que cuando hay tareas, éstas no implican recargar al estudiante con deberes ni complicaciones: “Se les da (tareas), se les ha dado, sólo que no son consecutivas. De vez en cuando se les da tareas de leer, de estudiar, que sí lo deben hacer en la casa, paralelamente a la escuela, no se les sobrecarga, lo que creemos que es necesario. (…) Les damos tareas, pero tareas bien sencillas que las puedan hacer ellos sin ayuda de los papás” (EDCH, 2012).

Por su parte, los distintos estudiantes perciben estas características mencionadas sobre las tareas; y desde su percepción, rara vez hay tareas, y tal ausencia, según ellos, es contraproducente en su proceso de aprendizaje y en su permanencia en casa. Un estudiante de la comunidad de Jove Rancho manifiesta lo siguiente:

> **Evelyn:** ¿Cómo quisieran que sean las clases?
> **Estudiante:** Un poco más de tarea, no nos dan mucho casi, van a traer no sé qué cosita, nos dice.
> **Evelyn:** ¿Por qué un poco más de tarea?
> **Estudiante:** Es que cada vez que estoy aquí, aburrido, me aburro; en vez de que me aburra puedo hacer mi tarea. (Ent.ESG, 2012)

En oportunidades de visita a los estudiantes en su casa, vi que la mayor parte de su tiempo ellos lo ocupan viendo la televisión[56]. Otro estudiante expresa similar opinión que el anterior, señalando que el no tener algo que hacer por las tardes lo conduce a la flojera:

> **Estudiante:** Soy flojo, pero no tan flojo, (…) algo tengo que hacer pues en la tarde, no es sólo sentarse y ver la tele.
> **Evelyn:** ¿Y tareas?
> **Estudiante:** No nos dan tanta tarea. Las tareas nos mantienen concentrado, te ayuda a… tú sí quieres hacer, ahí te dan ganas de estudiar y te dan ganas de estudiar. (Ent.ESA, 2012)

Para este estudiante, las tareas son un medio para mantener su motivación en el aprendizaje. Otro estudiante expresa, ante la falta de tareas, que ellas contribuirían a ampliar o afianzar su aprendizaje: “deberían darnos un poquito más de tarea, rara vez nos dan, yo quiero aprender muchas cosas” (ESD, 2012). Los estudiantes, sin importar dónde vivan, la familia a la que pertenezcan, tienen concedidas sus tardes para hacer especialmente sus deberes escolares. Ellos analizan su situación y expresan que las tareas son recursos pedagógicos indispensables cuya ausencia significa limitar su proceso de aprendizaje, limitarse de seguir alimentando su motivación de aprender y los conduce hacia hábitos de flojera y rutinas que no son del todo convenientes. Los padres, por su parte, confirman estas realidades:

> **Evelyn:** La idea es que tengan que estar con la familia, ¿no?
> **MMFF:** Qué familia, si en mi casa nosotros que hacemos el seguimiento de todo, es o tele o compu ¿nove? Y claro, cuando les dices: ‘no’, tienes que enfrentarte a ellos, se enojan, ponen su cara. Hasta que les he dicho: “en esta casa no se ve más tele, sólo en ciertos horarios. Y la compu siempre que ustedes se lo ganen”. Ni modo, de otra manera no funciona. Si en mi casa no funciona, imagínate en las demás, en mi casa que estoy yo todos los días, todas las horas con ellos, estoy ahí sobre ellos: “haz un poco de lenguaje. Haz un poco de matemática” (…) le hacemos hacer cosas. Y claro, él dice: “no, no estamos haciendo y punto”. (Ent.MMFFA, 2012)

La realidad de algunos estudiantes cuyos papás están al lado de ellos incentivando sus procesos de aprendizaje indica que la falta de tareas, por un lado, exige a los papás cumplir el rol de propiciar espacios de aprendizaje en casa, y, por otro lado, limita o detiene esta

[56] Incluso, mientras conversábamos ellos estaban atentos a la televisión y les pedí que lo apagaran por un momento. Esto da indicios de que la televisión es el inmediato medio para entretenerse.

intensión de los padres al no haber un desafío propuesto desde la escuela. La situación de los hijos se torna aún más contraproducente en las familias cuyos papás no pueden estar gran parte de la tarde con sus hijos por razones de trabajo, o papás cuya confianza sobre el aprendizaje de sus hijos está en Kusikuna porque se ven limitados en el tipo de acompañamiento a sus hijos, debido a no contar con herramientas alfabéticas: “No se preocupan de nada ya. Aquí (en casa) se están yendo a jugar atracito, con los perros, no se acuerdan de eso. –¿Tienes tarea?, le digo. –No nos da. En la escuela ya lo he hecho, a veces me dicen” (PPFFH, 2012).

Ahora bien, ¿cuál es la comprensión de los papás sobre la estrategia pedagógica que son las tareas? Para los papás, las tareas son mecanismos para que sus hijos continúen afianzando sus aprendizajes. Así lo expresa el papá de dos de los estudiantes de Jove Rancho:

> Yo digo, no dan ni las tareas. No sé, esito me está… En allá (en su anterior colegio) da pues libro, “de aquí vas a leer”. O las tareas, las sumas las restas, ellos se están preguntando: “esto enseñame”, diciendo. (…) allá se preocupaban de sus tareas, llegando su tarea, o almuerzan y su tarea y van a jugar. Pero aquí no estoy viendo eso, no sé cómo será va a ser, (…) aquí no escucho estudiar, llegan, tranquilo se están vagueando. No sé, muy poco estarán enseñando, estoy diciendo. (…) Si no me da tarea, ya mis letras es un poco feo también. Entonces, cuando le dan tarea, ya su mano también hace bonito, las letras, escrituras. Si le da para leer en la casa, ya sabe pues. Pero si de tiempo voy a leer, no voy a poder leer. (…) Entonces, lleva, hace calificar, llegaría con su cuaderno, ya puedo mirar, en qué ha sacado mal. No hay, pues en qué controlarles también. Quizás yo tengo que dar la tarea, puede o no puede. Mi hija (mayor) puede dar, pues. (PPFFH, 2012)

Para este papá, observar o escuchar a sus hijos involucrados en sus tareas es señal de que ellos continúan con su proceso de aprendizaje, refuerzan sus aprendizajes. Es decir, para estos padres las tareas tienen el peso de actividades formativas, así como para los estudiantes. Esto es imprescindible para las familias de Jove Rancho, pues, para ellos la confianza respecto al aprendizaje de sus hijos, en gran manera, está depositada en la escuela, al no contar con la herramienta alfabética, se ven limitados en el tipo de acompañamiento a sus hijos. Entonces, escuchar u observar la realización de estas actividades formativas llegan a ser importantes para reconocer que sus hijos están teniendo su proceso de aprendizaje propicio. Asimismo, la existencia de tareas con este significado permite a los padres acompañar el proceso de sus hijos, ya sea impulsando y supervisar este proceso. Por consiguiente, al no haber tareas y, en lugar de ello, observar a sus hijos dejar pasar su tiempo, ellos sospechan que quizás la enseñanza que brinda la escuela no está siendo satisfactoria a sus hijos. Y acorde al pensar de Kusikuna y el Chawpi, este papá

expresa que las tareas no son una forma de mantener ocupados todo el tiempo a los hijos, sino que ellos cumpliendo su responsabilidad pueden equilibrar su tiempo con juegos, pero en el Chawpi observan que este equilibrio no se cumple, sino que se tiende a que los hijos se mantengan en ocio.

Estas ideas son compartidas por los papás que tienen herramientas en lectoescritura y disponen el tiempo de las tardes para estar con sus hijos:

> Realmente el papá mide las cosas de la escuela cuando te dan tarea. Y sabemos cómo es el colegio, no vamos a exigir diez lecciones a la semana, tareas de hoja y media cada día, no, no; cosita chiquita, y no es porque nosotros queramos, sino también es darles hábitos a los chicos, cinco oraciones, cinco párrafos, que hagan así sencillita, es hábito, pero aquí (refiriéndose a la escuela) nada, nada. (…) Así era, por lo menos eso he experimentado en La Paz, que lean un cuento y que te cuenten, nada más, es un hábito, y en La Paz leían más mis hijos. Yo me he rajado comprándoles libros, muchos me he hecho fotocopiar de la misma escuela. (MMFFA, 2012)

Las tareas, para esta mamá, son una forma de observar el avance de sus hijos y permite crear el hábito de reforzar su aprendizaje fuera de la escuela, equilibrando sus tiempos entre la responsabilidad y la diversión. Y en esta idea, acorde a lo que los actores pedagógicos señalan, los papás no exigen tareas ampulosas, ni monótonas o mecánicas, sino todo lo contrario:

> Esa es mi queja, a mi me encantaría que hagan tarea que tiene sentido y que aprovechan de una cosa y que tengo que salir al jardín y observar un pájaro y después escribir, tenemos un nido y que escriba sobre los huevos que ha visto, no sé, cosas así serían bonitos como tarea. Entonces, para mí, no tanto en sí como tarea es la cantidad. A mí me gustaría que haya algo de tarea, pero que tiene mucho sentido y no canse, no es más que una hora, tal vez media hora por día pero que tenga sentido. (MMFFB, 2012)

Sin embargo, algunos actores de Kusikuna que orientan el proceso pedagógico tienen una percepción distinta sobre la demanda de los padres respecto a las tareas:

> Para algunos padres, los quieren (a sus hijos) todo el tiempo ocupados, porque no quieren ocuparse de ellos o no pueden ocuparse de ellos. Lo que yo veo que todavía los padres no ven como tareas si el niño va y le pregunta al papá, que necesita saber para el día siguiente en el trabajo. Ellos quieren tareas así tontas, de que tengas que llenar y que te pases horas, no importa si es útil o no es útil. Eso veo yo. Estamos acostumbrados a eso. Mucha gente puede pensar que es útil, pero también hay muchos que necesitan todo el tiempo ayuda para hacer sus tareas, tampoco es justo. (OPGAB, 2012)

Los actores pedagógicos de Kusikuna, debido a las experiencias anteriores con padres de familia, han internalizado que con las tareas los papás procuran principalmente mantener ocupados a sus hijos, no importa si las tareas tienen sentido o no y, así, desligarse de sus responsabilidades de padres; asimismo, estos actores perciben las tareas como si ellas siempre crearan un sentido de dificultad en los estudiantes y necesidad de colaboración.

Ante lo mencionado, hay una mirada diferenciada entre papás y Kusikuna referente a las tareas. El Chawpi generalmente no proporciona tareas a los estudiantes, cuidando de que éstas no sean una forma de tensión para los estudiantes y permitirles tener tiempo para dedicarse a lo que sus necesidades psicobiológicas exigen, como el relacionamiento social y el desarrollo de su motricidad. Kusikuna, si bien valora el rol de las tareas, se asienta en la estigmatización de las tareas que le delimita en el empleo de éstas como acciones pedagógicas coadyuvantes.

Sin embargo, para los papás se hace imprescindible las tareas como estrategia pedagógica que permite a los hijos afianzar y ampliar sus aprendizajes, las tareas permiten a los papás crear en los hijos el hábito de la responsabilidad, observar su avance académico, el proceso que tienen sus hijos en su aprendizaje, acompañar dicho proceso ya sea incentivándoles, monitoreando el tiempo de los hijos o insertándose en el rol de facilitador, desde el tiempo y las condiciones con las que cuenten para este fin. Sin embargo, también hay una cultura en los padres de familia de confianza casi ciega en las tareas o fe rotunda en las tareas, como un anhelo religioso por esta forma de escolaridad (Illich 1985) para continuar reproduciéndola y tener éxito en este sistema. Algunos papas, desde su experiencia de migrantes, desean que sus hijos tengan un aprendizaje óptimo que les permita rendir satisfactoriamente en otras escuelas[57]. En algunos padres la confianza en este recurso es más saludable ya que plantea nuevas formas amenas y útiles a sus hijos en su vivencia cotidiana. Algunos padres han cesado de exigir tareas a la escuela y están en el proceso de crear esenarios de aprendizaje significativos para los hijos en su cotidianidad. Pero, todavía consideran que este “deber” le corresponde principalmente a la escuela.

Entonces, las tareas o actividades formativas a realizarse desde el monitoreo del hogar tienen un fin pedagógico para los papás, que ayuda a éstos a observar el proceso de sus hijos y tomar cierta responsabilidad en ello, ayudando a los hijos no sólo en su proceso, sino también a emplear su tiempo y a forjar su carácter de responsabilidad y esfuerzo. Asimismo, hay una sobreconfianza, dependencia en esta herramienta provista por la escuela, como la única forma de afianzar conocimientos y para que los hijos “aprovechen” su tiempo. Por su parte, Kusikuna se aproxima al otro extremo, el de satanizar las tareas y no contar con este recurso que podría ser también un instrumento de desescolarización justamente y de vinculación entre las personas en el hogar o también el hogar y la

[57] como lo vimos en el apartado de demandas educativas de PPFF.

comunidad, la comunidad y la escuela, el hogar y la escuela.

4.4.7 Participación de los estudiantes en su investigación

Debido a que la perspectiva del educador y la escuela es trabajar la autonomía de los estudiantes respecto a su proceso, hay una dinámica de participación de los actores, que si bien se ha venido dando a conocer, es importante detenernos en su descripción. La participación de los estudiantes emerge generalmente por sus requerimientos durante la cotidianidad del proceso de aprendizaje. Por ende, la participación del educador con los estudiantes es movida en respuesta a la solicitud del estudiante. En ese sentido, identificamos tres tipos de procesos de participación en el Chawpi.

4.4.7.1 Participación motivada por el interés propio: "descubres algo más… que no sabías"

Un grupo de cinco estudiantes solicitan asiduamente la atención del educador. Estos estudiantes son quienes presentan al educador sus dudas respecto a su lectura, las resuelven junto a él y exponen sus descubrimientos logrados a través de su lectura. Y el educador se muestra muy presto a colaborar y escuchar sus intervenciones, tratando de equilibrar el tiempo de atención a cada uno de éstos quienes manifiestan la necesidad de su acompañamiento:

> Henry, el educador, interactúa con William, quien hace su proyecto sobre el corazón, respecto a una curiosidad del latido del corazón de un conejo. El grupo que hace su investigación sobre el cóndor salió afuera a hacer su lectura de textos, al igual que Odaliz.
> **Melina:** (acercándose al educador con el diccionario en mano señalado la palabra 'popular' relacionada a la continuidad de la imprenta después de su invento, pues encontró varios significados a esta palabra) no entiendo, Henry.
> **Educador:** (se dispone a colaborarla y deja a William) ya, ¿éste nos sirve?, (después de leer el significado) no. Éste (leyendo el significado), ese sí.
> Melina: (se dispone a leer junto a Henry)
> (…)
> **Educador:** (está explicando algunos datos cronológicos a Melina)
> **Odaliz:** (Entraba al ambiente a contar lo que descubría) Dice que en otros planetas hay seres con inteligencia como el de los humanos.
> **Educador:** Waaw… pero dicen
> (Después de un rato)
> **Odaliz:** Dice que los biólogos han visto grupos de extraterrestres. ¿Puede haber vida extraterrestre inteligente?
> **William:** (quien se encuentra cerca al educador) Hay.
> **Educador:** Ahora, Odaliz, estoy con Melina. (CLCH, 2012)

La participación de este grupo de estudiantes, por un lado, se debe al interés, la curiosidad que presentan sobre sus temas elegidos, por ello los estudiantes se muestran muy emotivos expresando sus descubrimientos. En realidad, ese elemento es el que mantiene viva la

participación y los procesos de aprendizaje. Este elemento que propicia la participación se va nutriendo por los retos que los estudiantes encuentran en su proceso, retos formulados en dudas y necesidad de ayuda o explicación. El interés de los estudiantes como motor para la participación se alimenta, a su vez, por el carácter de colaboración por parte del educador, sus estrategias, su predisposición y su carisma ante las consultas de los estudiantes, las cuales dan seguridad al estudiante sobre su proceso.

El educador da cuenta de este carácter colaborador de su parte en respuesta al requerimiento y solicitud de los estudiantes: “Hacíamos la lectura y ellos me decían cuál era la duda y ahí satisfacíamos su duda” (EDCH, 2012). Sumado a esta forma de colaborar a los estudiantes, el educador proveyó material audiovisual para dos de estos estudiantes quienes tenían dificultades con la lectura.

Para los estudiantes de la comunidad de Jove Rancho, el proceso de investigación fue de mucho provecho, pues, inicialmente, con su lectura no pretendían comprender lo que leían, y a uno de ellos no le gustaba leer por malas experiencias con la lectura en su escuela anterior. Como logro, posteriormente, ellos disfrutaban su lectura:

> Liliana está leyendo su información, lo hace fuera del tiempo dedicado a la realización de proyectos y ya después del tiempo de socialización que hubo, donde los estudiantes dan a conocer lo que averiguaron. Ella, haciendo pausas en su lectura, sorprendida me cuenta lo que descubre sobre el alacrán: “Podrían matar a un ser humano en menos de ocho horas, ¡hhhh! (sorprendida por lo que acaba de leer), (…) ¡tiene cuatro ojos! y, dice, que no puede ver bien”. (CLCH, 2012)

Al conversar con Liliana, ella solicita a la escuela: “Que hayan más libros, a mí me gusta leer” (ESCH, 2012). Estos componentes permiten que el estudiante sienta que su participación en la investigación es motivada por la aventura de descubrir sobre el tema que les interesa. Así lo manifiestan los estudiantes en el grupo de conversación ante la pregunta de su motivación en la realización de proyectos:

> Estudiante 1: Digamos, tú estás haciendo de un animal y aprendes todo de ese animal.
> Estudiante 2: Y descubres algo más de ese animal que no sabías.
> (…)
> Estudiante 3: Aprender nuevas cosas.
> Estudiante 2: Descubrir nuevas cosas. (GC, 2012)

El interés promovido en el estudiante por un tema que le motiva conocer, que le presenta retos continuos en su proceso de conocer, esto sumado imprescindiblemente a la ayuda constante y motivador del educador, logra que el estudiante participe espontáneamente de manera motivada en busca de descubrir algo más de aquello que le llama la atención. Los

ex-estudiantes de Kusikuna corroboran esta forma de participación de los distintos actores, indicando que

> en el Kusikuna aprendes porque quieres, allá (en otro colegio) no, es como que te obligan, si no lo haces no tienes tu nota. (…) (En Kusikuna) bueno, tienes libertad para aprender lo que quieres, eso es algo que me gustaba mucho a mí; porque, bueno… yo no notaba ¿no? la diferencia hasta que me he ido allá (a otro colegio), porque en mi mente yo pensaba que todos los colegios son así o deben ser así. Bueno, hasta cierta edad también. Cuando me enteré eran otra cosa, no eran igual. (XESK, 2012)

Es decir, Kusikuna presenta el gusto y la motivación por aprender, como una alternativa diferente al proceso de aprendizaje como un deber que se desarrollan en otros colegios. El partir de la motivación propia del estudiante, acompañado por el respeto al ritmo del estudiante y el acompañamiento motivador logran este proceso de aprendizaje placentero (Pérez, 2011 y Trujillo 2012). No obstante, no todos los estudiantes son beneficiados con este tipo de participación, como se describe a continuación.

4.4.7.2 "Hacer proyecto sólo es estudiar, aprender tu información"

Hay un segundo grupo de tres estudiantes que tienen mayor facilidad en su comprensión lectora, gran ventaja para su proceso de investigación; entonces, el educador no tiene tanta necesidad de emplear las estrategias de lectura con ellos. Siendo así, ellos realizan sus lecturas de forma independiente y acuden al educador prácticamente sólo para que éste les haga preguntas sobre su lectura. Por tanto, la participación de estos estudiantes se caracteriza por que:

> Ellos permanecen combinando su lectura con conversaciones de otros temas de su cotidianidad, juegan haciendo bromas. A media jornada uno de ellos acudió al educador para consultar una duda sobre una palabra en su lectura, a lo cual el educador sugiere la búsqueda en el diccionario, ante lo cual éste expresa a modo de broma: "mejor no pregunto". (…) Ya casi al finalizar este tiempo dedicado a los proyectos, dos de ellos acuden al educador para ser interrogados sobre sus lecturas:
> Estudiante: Ahora sí, preguntanos, Henry.
> Educador: Ya.
> Estudiante: No, no, no, más bien te decimos. (…) (CLCH, 2012).

El investigar a través de la lectura no es muy atractivo para estos estudiantes, aunque el tema que eligieron sea de interés propio. Los estudiantes expresaron con poco ánimo y cierta resignación que investigar mediante la lectura fue sinónimo de: "sólo es estudiar, aprender tu información", "mmm…tienes que estudiar" (GC, 2012). A la pregunta sobre algo interesante de los proyectos, ellos se quedaron pensando y uno de ellos expresó dos veces, volviéndolo a pensar y moviendo la cabeza: "mana kanchu (no hay)". Otro estudiante manifiesta:

> **Evelyn:** ¿Qué te gusta más de hacer proyectos?
> **Estudiante:** Nada, la organización tal vez, al momento de exponer, hacer papelógrafos, eso es interesante, "tú vas a decir esta parte, yo esto, tú vas a explicar sobre esto, yo de ésta", y así.
> **Evelyn:** ¿Y en la preparación, en el estudiar?
> **Estudiante:** Mmm, preparar los papelógrafos tal vez.
> **Evelyn:** ¿Y hay algo que no te gusta de hacer proyectos?
> **Estudiante:** No, no he tenido problemas.
> **Evelyn:** ¿Y te gusta leer?
> **Estudiante:** Leer no tanto, no es que no me guste leer, yo leo nomás, pero no leo tanto tanto. (Ent.ESCH, 2012)

Siendo la lectura el principal mecanismo de investigación, gran parte del tiempo está dado para esta actividad que, para estos estudiantes, más que un gusto por hacerlo, se ha convertido en un deber y, por tanto, prefieren hacer el trabajo manual para la presentación pública. En ese sentido, para estos estudiantes, la investigación a través de la lectura estaría perdiendo el atractivo para participar en ella.

Sin embargo, según los actores pedagógicos, la lectura de textos, libros y revistas es el mecanismo para satisfacer su necesidad de conocimiento y comprensión: "La mejor práctica para leer para los niños es que ellos satisfagan sus curiosidades. Y cómo lo van hacer, leyendo. La mejor manera de que mejoren es que ellos construyan su lectura en base a sus necesidades. Entonces, eso sí se puede hacer porque todos tienen intereses, todos" (EDCH, 2012). En sí, el educador confía en que el mecanismo de lectura permite mantener vivo el interés o motivación personal como motor del aprendizaje. Y a raíz de esta perspectiva, el educador plantea que el estudiante llegue a apropiarse de este mecanismo y lo practique de forma "autónoma" como medio para su aprendizaje. Siendo que estos estudiantes tienen cierta fortaleza respecto a esta herramienta, el educador permite que trabajen casi todo el tiempo solos, bajo un único mecanismo: leer su información; él señala que esta forma de conducirse en su investigación es lo que se busca: "ellos ya trabajan autónomamente, necesitan de mi ayuda sólo para cosas puntuales, una duda, la satisfacemos y continúan" (EDCH, 2012).

El educador, durante el proceso de investigación tampoco recurre al potencial recurso con el que cuentan los estudiantes para la investigación no sólo lectora que es la facilidad tecnológica del internet en casa; claro que al inicio, en la búsqueda de recursos a usar, demanda el uso del internet para este fin.

Puesto que la lectura ocupa gran parte del tiempo en el proceso de investigación y si bien estos estudiantes ya lograron desarrollar cierta independencia en esta herramienta

propuesta para el Chawpi por el educador, el tipo de participación de tales estudiantes demuestra la necesidad de empleo de estrategias del uso de la información, con procesos de selección de información y tipos de lectura, disposición y gestión de la contribución de la información al estudiante, planteando así mayores retos y continuos andamiajes para promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Asimismo, se demuestra la necesidad de diversificar las formas de aproximarse al conocimiento. Por ello, si bien la temática sobre animales es atractivo a los estudiantes, entre sus peticiones, ellos manifiestan su deseo de tratar también otro tipo de temas; uno de ellos expresó querer hacer experimentos que implica otros mecanismos de aprendizaje, y ante la negativa del educador bajó los hombros en señal de resignación. A pesar de que algunos abordaron en su primer proyecto otras temáticas distintas al tema de animales, la demanda concreta del educador en el segundo proyecto fue, nuevamente para la mayoría, la caracterización física y conductual de un animal, debido a que él se propuso trabajar la habilidad de descripción en los estudiantes.

Por tanto, la participación pasiva de estos estudiantes respecto al proceso de investigación se ve promovida por una mirada uniforme a las habilidades a trabajar en los estudiantes, la cual, en cierta forma, no ha permitido al educador tomar en cuenta las diversas potencialidades ya trabajadas en los estudiantes, que no permite diversificar estrategias e insumos requeridos para que los estudiantes continúen con su proceso de aprendizaje. Y esta mirada se debe a la comprensión que tiene el educador de autonomía del estudiante como independencia del estudiante en llevar a cabo procedimientos ya conocidos y una estrategia pedagógica monótona en su aprendizaje. Esta perspectiva de autonomía no hace énfasis en el significado de aprendizaje como abordaje de nuevas zonas de desarrollo próximo en base a las zonas de desarrollo actual o conocimientos ya manipulados de manera independiente, es decir, una autonomía que permite que aprender siga siendo una necesidad, transitando hacia el aprender a aprender (Gardner 1999). Y esta realidad está muy ligada a vacíos en la planificación por parte del educador sobre el proceso cotidiano de aprendizaje.

En conclusión, la atención a sus necesidades de investigación como procesos de descubrimiento y de aprendizajes significativos a desarrollar queda limitada, debido a la ausencia en el acompañamiento del educador, ausencias de estrategias y formas de adquisición de conocimientos, de investigación y descubrimiento. Esto, a su vez, se debe a

que se busca una participación “autónoma” del estudiante desde una mirada uniforme tanto de las competencias ya obtenidas, como de las requeridas por los estudiantes, cuando tales competencias son diversas y variadas. En este sentido, para este grupo de estudiantes, aún es preciso trabajar hacia el significado de aprendizaje basado en proyectos como un proceso participativo motivador que impulsa al estudiante a transitar por diversas fases de creatividad, descubrimiento y producción (Álvarez de Zayas 2002).

4.4.7.3 “El estudiante está evitando el trabajo, ya me he dado cuenta… le voy a dejar así esta vez”

Hay una dinámica de participación de dos estudiantes quienes, gran parte del tiempo, canalizan su participación en otras actividades diferentes a la realización de sus proyectos. En el tiempo de lectura se observa a estos estudiantes caminando por el ambiente interno y externo, o sentados con una mirada al vacío, observando lo que hacen otros, a veces escuchando las explicaciones que hace el educador a otros estudiantes. Ellos esperan de la intervención del educador para participar en su proceso de investigación, pero por el tiempo que a éste le absorben los otros estudiantes que solicitan continuamente su ayuda, en raras ocasiones puede atenderlos. Así, por ejemplo, para Andrés, quien tiene síndrome de Down, la atención que recibe del educador es imprescindible en su proceso, no obstante este acompañamiento se da de la siguiente manera:

> Los estudiantes están ocupados haciendo su material concreto de su proyecto, Odaliz está leyendo su información. Andrés, quien hace su proyecto sobre el tigre, estuvo hojeando libros con dibujos de tigres, encontró uno de animales donde hay un tigre, hojeó las hojas inmediatas, miraba los dibujos de tigres. Después de un rato, se distrajo con la balanza, intentando colocar algo más sobre las piedras que Liliana ya había puesto. Liliana le pidió que no lo haga. Andrés optó por agarrar el plumero y limpiar los estantes. El educador observa aquello y lo llama, Andrés se acerca señalando su libro.
> **Educador:** Sí, ya, te voy a contar la historia de este tigre pero, dónde está tu mapa, quiero que hagas dibujos. Entonces, vamos a medir el tamaño del tigre para que veas.
> Al ver la que la cinta métrica estaba ocupada, abandonaron la idea. Andrés estuvo caminando por la clase, después de unos minutos salió afuera y permaneció allá. Mientras, los demás interactúan entre ellos y con el educador sobre la realización de su material para la presentación del proyecto. (CLCH, 2012)

Él suele buscar algo que le llame la atención, intenta participar en actividades que los demás realizan, se lo observa solo, intentando usar la balanza, buscar sobre su tema en los libros, o buscando algo que le llame la atención como los juegos lúdicos. En el primer proyecto, pintó con esmero un tigre en un pliego de cartulina, tarea designada por el educador y, en una ocasión, el educador pasó un tiempo cualitativo explicándole muy pacientemente de manera interactiva sobre las características del tigre, haciendo que él comprendiera. Pero,

situaciones similares no se volvieron a repetir. Generalmente, debido a no encontrar una dirección en su proceso, expresa su deseo de aprender lo que otros en las asignaturas. Al no existir aquello, Andrés suele ausentarse por largos periodos de tiempo, un par de veces a la semana va a Pukllay, y le gusta estar con la naturaleza, cerca de las plantas y la tierra:

> **Evelyn:** ¿Qué te gusta hacer en el Chawpi?
> **Andrés:** ¿Yo?, aquí (afuera), rega as pantas, perros, gatos, baño, lavar a taza, barrer.
> **Evelyn:** ¿Y de los proyectos?
> **Andrés:** No. Campamento.
> **(…)**
> **Evelyn:** ¿Qué te gustaría aprender, Andrés?
> **Andrés:** Mate, sumas, música. (Ent.ESCH, 2012)

Asimismo, respecto a otro estudiante quien hace su proyecto en grupo, el educador les recalca que como grupo se organicen en su lectura, pero aún percatándose el educador que este estudiante no está participando en la integración de su grupo, no intervino incitándolo a participar. Al respecto, el educador argumenta: "(el estudiante) está evitando el trabajo, ya me he dado cuenta, entonces de repente no es su necesidad. Le he hecho las preguntas pertinentes y no me ha podido responder. (…) Lo que yo he sugerido es le voy a dejar así; la próxima vez, que ya es individual los proyectos, no va a poderse escapar" (EDCH, 2012). Es decir, el educador permite que el estudiante busque y encuentre, por su parte, lo que le gusta hacer, que, según él, puede ser un tiempo para que el estudiante indague sus posibilidades y la formación de interés real. No obstante, durante el último proyecto sucedió algo parecido, ya en el día de socialización de información leída, este estudiante tenía un par de datos muy puntuales de información leída. Respecto al otro estudiante, el educador piensa que el proceso con él no es llevadero:

> Hay algunas dificultades. Por ejemplo, el Andrés, su concentración es bien corta, si le das va a trabajar una cosa de 10, 15 min. Así… perseverantemente, después se aburre. Hay que buscar… Él usualmente quiere estar afuera, haciendo trabajos en las huertas, todas estas cosas. Ahí ya no me puedo partir, lo ideal sería que yo acompañe también este proceso, que yo a los chicos les deje y vaya juntamente con el Andrés y trabaje, eso es lo ideal, lastimosamente, no se puede. (…) Eso, por ejemplo, ya se escapa de mis manos ¿no?. (EDCH, 2012)

El educador suele intentar con estos estudiantes procesos similares al del resto de los estudiantes, es decir, que participen investigando sobre su temática o realizando material de presentación referente a su tema. Pero, a la vez, se percibe a sí mismo con limitantes en su accionar en cuanto a preparación de estrategias que motiven a la participación de estos estudiantes y permitan formas de aprendizaje relacionadas a su necesidad. Los intereses que presenta Andrés muestran oportunidades de trabajo en el ambiente físico con

él y sugieren estrategias un tanto variadas y de forma cooperativa entre los estudiantes, los cuales requieren de previsión o planificación. No obstante, aunque ya Andrés tiene a su educador ya por tercer año, el educador se encuentra con debilidades en cuanto a estrategias a emplear con él. A ello no favorece la idea del educador de imposibilidad en su acompañamiento, pues esta idea permite que sigua ausente cualquier intento de planear caminos, si bien no es sencillo hacerlo. Con el otro estudiante, el educador insistió en que éste acceda a hacer sus lecturas, pero, al no tener tanto éxito con sus estrategias en su cometido, insistió cada vez menos. Y esta actitud respecto a la participación de este estudiante, en parte, responde a la concepción que se maneja en la escuela de no llegar a un nivel de forzar a los estudiantes a hacer algo, sino tomar la vía de la motivación.

Y es en esta vía de la motivación basada en estrategias metodológicas donde radica la debilidad del educador frente a estos tipos de necesidades que presentan estos estudiantes. En vista del amplio conocimiento sobre procesos pedagógicos de niños con síndrome de Down, esta debilidad en motivar la participación de Andrés también se debe a que la institución y el cuerpo pedagógico, más allá de sus intenciones, no presentan insumos ni acompañamiento para colaborar al educador o brindarle preparación; el trabajo que realiza el educador sale desde su propia experiencia como educador de Andrés.

En definitiva, a razón de debilidades en propiciar desde el educador y la institución metodologías de aprendizaje para estos estudiantes, la participación de éstos en el proceso de su investigación es mínima y, por tanto, su avance en su proceso de investigación no es satisfactorio. Cobra sentido lo afirmado por Ander-Egg (1996) respecto a los cuatro pivotes interconectados sobre las cuales se estructura la praxis educativa: libertad, participación, disciplina y esfuerzo, donde el equilibrio entre la libertad y disciplina en la participación entrenan la responsabilidad y el esfuerzo es la forma de educar la voluntad. El énfasis en la libertad en Kusikuna y el Chawpi demanda fortalecer y desarrollar una pedagogía que promueva estos sentidos de esfuerzo y disciplina en la participación del estudiante, mediante estrategias pedagógicas activas, no así rígidas y frías al estilo tradicional.

4.4.8 Las presentaciones, un espacio de interacción y aprendizaje desde y con el otro

Las presentaciones públicas de los proyectos es un escenario social conformado por toda la comunidad educativa: los niños de los otros ciclos están presentes, sus educadores y los papás que vienen a ver la presentación de sus hijos. En este espacio, los estudiantes dan a conocer lo logrado en los proyectos, preparando un material visual para dicha

presentación. Previamente, los estudiantes organizan su presentación, un hilo conductor, colaborados por el educador antes y, con preguntas, durante las presentaciones para que el estudiante pueda expresar “todo” lo que aprendió. Los estudiantes ven que éste es un espacio donde eres libre de exponer lo que sabes: “dices lo que sabes, nadie te va a decir nada, hasta ahí has llegado, eso has estudiado” (ESCH, 2012).

El espacio de las presentaciones es principalmente un espacio de interacción para el aprendizaje mutuo entre estudiantes y también adultos. En él, se dan interacciones entre los mismos niños, quienes después de atender a la exposición de los otros niños, levantan la mano para hacer sus preguntas, presentan sus dudas y análisis:

> Odaliz expuso su tema sobre los extraterrestres dando a conocer las posturas de quienes atestiguan de su existencia, sus características y de quienes la ponen en duda. Posterior a la exposición vinieron las preguntas del público. Hay varias manos levantadas para hacer preguntas, la expositora da la palabra a quienes levantan la mano tratando de ir en orden:
> (…)
> **Educador:** Allá, Odaliz.
> **Odaliz:** Santiago.
> **Santiago** (estudiante de Juch’uy): ¿sabes si existen de verdad?
> **Odaliz:** no, porque no son pruebas exactas.
> (…)
> **Víctor** (un adulto, abuelo de un niño): ¿Tú crees en los ovnis?
> **Odaliz:** Sí, creo.
> **Víctor:** ¿Por qué?
> **Odaliz:** mmm, sería bonito… sería bonito que hayan seres más inteligentes que nosotros. (Dando lugar a Pablo) Pablo.
> **Pablo** (estudiante de Juch’uy): nove que han dicho que no existen, pero cómo es que si han visto esos platillos siguen pensando que no existen.
> **Henry** (educador de Chawpi): los escépticos[58] hacen igual que los ufólogos, digamos agarran una foto y analizan si puede ser, no puede ser. (Y cita uno de los fraudes que desenmascararon entorno a la existencia de los extraterrestres, lo cual hace que su escepticismo crezca). Entonces, se van midiendo fuerzas, quién tiene la razón. (…)
> **Odaliz:** Ustedes qué creen, que existe o no.
> **Niños/as:** Sí, sí, sí.
> **Santiago:** yo creo que existen, pero no tan grandes (pues, Odaliz mostró algunas medidas que los ufólogos señalan). Porque en Marte han visto clases de ríos, lagunas, y dicen que podría haber signos de vida. Pero no sé.
> **Pelly** (educadora): Yo no sé si existen o no existen, pero siento que sí sería posible, porque nosotros apenas conocemos nuestro sistema solar ¿no?, y apenas llegamos a la luna, y tal vez en 100 años vamos a llegar a otros planetas de nuestro sistema y, así, siempre más allá ¿no?. (…).
> **Moisés** (Estudiante de Chawpi): ¿por qué vienen a la tierra?, ¿por qué a esos lugares (hablando de los lugares que mencionó la expositora) y no a otros?
> **Rocío** (Madre de familia): (sorprendida) buena pregunta.
> (…) (Presentación de proyectos, 2012)

[58] grupo de personas que tratan de demostrar que los extraterrestres no existen.

La presentación de proyectos es un espacio de diálogo y aprendizaje conjunto con la participación de la comunidad educativa respecto a la temática de los estudiantes. Es un espacio donde los otros estudiantes están atentos a la presentación de los estudiantes expositores, pues el silencio mientras miran hacia la expositora y las preguntas que realizan dan cuenta de ello. Los niños libremente levantan la mano para hacer preguntas movidos por su curiosidad, esperan a que se les ceda el turno para preguntar, interacción que es monitoreada por quien está exponiendo; los educadores inducen a que esto sea así desde el aula. Entonces, ellos además de la exposición reciben respuestas de la expositora, como también de los adultos presentes. La misma expositora se ve con más preguntas que indagar e información nueva. Los educadores están atentos a ayudar a los niños a dar respuestas a sus dudas, y, en cierta forma, este espacio también brinda aprendizajes para ellos quienes manifiestan dudas o preguntas para dinamizar la interacción. Los ex–estudiantes de Kusikuna explican esta realidad de manera acertada al compararla con otros colegios en los que han estado antes o después de Kusikuna:

> En las exposiciones sí me ha ido bien (en otro colegio), porque en el colegio (en Kusikuna) te hacen exponer desde niños, eso es una de las cosas que me gustaba de Kusikuna, porque te ayudan a perder, digamos, tu timidez. Cuando son niños son más tímidos, entonces cuando exponen siempre exponen cosas muy interesantes, te dan lo que tú quieres, puedes escoger cualquier proyecto que tú quieras ¿no?. (…) En el otro colegio (al que asistió después de estar en Kusikuna), tú exponías lo que sabías, lo que podías y te calificaban en ese momento si has hecho bien o no, según la profesora ¿no?, según el docente; si digamos satisfacías lo que él quería que digas te ponía buena nota, tenías que hacer lo mejor que puedas, está parado ahí con su cuaderno, no sabes qué nota te va a poner. (…) Tus compañeros no siempre te atendían, estabas hablando al aire, esa era una de las cosas que no me parecía. No me hace sentir bien estar ahí adelante y yo hablar sin que me escuchen, digamos. (XESK, 2012)

Por consiguiente, ante lo mencionado, la presentación pública de proyectos, gracias a ser un ambiente saludable, flexible y atractivo para la participación de los estudiantes, es un ambiente de aprendizaje mutuo, a través de la interacción entre estudiantes y con los adultos. Estas características son forjadas por el cuerpo pedagógico en respuesta a los principios de libertad dada al estudiante para expresarse y, así, construir su autoseguridad y autoestima. Este espacio se convierte en un conjunto de aprendizajes además del aprendizaje mutuo, pues este espacio también permite al estudiante afianzar su expresión verbal en público y ejercer su libertad de expresión, de participación, interacción saludable, escucha, que son aprendizajes para la vida. En ese sentido, concordamos con Albó y Romero (2004) en que cultivar estas habilidades es ayudar a la persona a construir su autoestima y a tener una buena interacción social, que son herramientas para la

interrelación en la diversidad.

Además, la descripción de los datos insinúa que aunque todavía no es la intención del educador, es posible trabajar la actitud crítica en los estudiantes, poniendo empeño en ello durante el proceso de investigación, como también disfrutar y descubrir la diversidad de vivencias y opiniones de los estudiantes durante el proceso de investigación. Pues, los niños se hacen preguntas críticas y dan respuestas críticas en sus interacciones: "¿Hacen algo para ayudar a la pantera para que no se extinga", "me ha gustado saber sobre el tucán, que cuando si lo cría la persona vive sólo 18 años, cuando está en la selva vive 20 años. Y algunos pueden vivir 5 años más. Entonces, hay que dejarlos que vivan en la selva" (ESCH, 2012).

4.4.9 Una mirada a los contenidos que se desarrollan

Aunque los contenidos no estén definidos desde un programa curricular, en el Chawpi, a través de la configuración del ambiente social del proceso de aprendizaje basado en proyectos se desarrollan un entramado de contenidos conceptuales y procedimentales que encierran aprendizajes actitudinales. A continuación, se describe la configuración de contenidos en su condición de aprendizajes manifiestos (obviamente sin la pretensión de definir todos los niveles de alcances que seguramente sucedieron y no fueron tan visibles a nuestra mirada limitada).

4.4.9.1 Contenidos informativos y conceptuales

Las temáticas elegidas por los estudiante, en la mayoría de los casos, han tratado sobre animales, más aún en el segundo proyecto. En el caso de las temáticas sobre animales, los conocimientos adquiridos giran en torno a características físicas, fisiológicas y capacidades innatas de los animales. Basado en lo manifestado en el espacio de las presentaciones que es donde el estudiante desea dar a conocer todo lo que investigó, estos conocimientos se manifiestan de esta manera:

> Pablo, Dumoy y Matías exponen su tema: el cóndor. Pablo empieza diciendo: yo antes de que hablemos más detallado del cóndor, les voy a dar una pequeña introducción de las aves. Las aves son animales que tienen plumas, picos y garras. Hay diferentes tipos de picos que las aves tienen, como el loro que tiene como ganchos que le sirven especialmente para desplazarse; el pelícano tiene una especie de bolsa para meterse al agua y coger peces; el águila tiene igual gancho que le sirve para enganchar a la carne. El tipo de reproducción del cóndor, no, diré de las aves es ovípara, significa que nacen de huevos. Viven en diferentes partes del mundo. Y ahora, mi compañero Matías les va a dar una explicación más detallada del cóndor.

> Matías se ubica al frente y expone lo siguiente sobre el cóndor: El cóndor es un animal rapaz de gran tamaño, que come carne fresca. Él vive por toda esta cordillera de los Andes (señalando en un mapa) que pasa por Chile, Bolivia, Perú, Ecuador y Venezuela. El macho pesa 15 kilos y las hembras pesan 11 kilos. El macho se reconoce por la cresta y también el macho lleva ojos cafés, y las hembras la llevan rojos. El cóndor puede poner un solo huevo cada dos años. El tiempo de incubación es de 59 a 60 días. Mmm, yo les voy a contar ahora que la cría alcanza a la madurez sexual a los 5 o 6 años aproximadamente. Los incas creían que el cóndor era invencible, según cuenta el mito; también que podía mover el sol; prácticamente, lo creían como un dios. El misterio cómo muere: ellos pueden llegar a vivir unos 50 años, cuando llegan a los 50 años, buscan la montaña más grande que encuentren y se suben repliegan las alas, recogen las patas y se dejan caer hasta el pie de la montaña. Gracias.
>
> Posteriormente, muestran al público una bolsa negra con el peso del cóndor macho y extienden ante el público la medida de su longitud (1.42mt) y envergadura (3.30mt); ante lo cual el público queda sorprendido. (PP, 2012)

Estos aprendizajes demuestran las características genéricas físicas, respuesta a estímulos innatos de los animales e interacción en su ambiente o hábitat. En ello, los contenidos abarcan longitudes, peso, colores, tiempo de vida, características generales de la anatomía digestiva, tipo de alimentación y conducta frente a su presa, habilidades físicas, su capacidad de acción, tiempo de gestación y tipo de reproducción y tipo de relación con el ser humano. Reforzando algunas informaciones, los estudiantes han experimentado un proceso de aprender haciendo, a través de prácticas de representación de datos concretos, como el peso y la medición de la longitud del ser vivo que investiga en su proyecto. Los estudiantes han construido estos elementos en la integralidad de una temática; por ello, comprenden y pueden describir, de manera general, tales características relacionándolas a los seres vivos.

Características similares a las mencionadas y otras se trabajaron en los temas diferentes a animales. En el tema de extraterrestre que escogió una estudiante, en la configuración del aprendizaje de su tema se observa algunas características físicas externas y conductuales de los extraterrestres atestiguadas por ufólogos, algunos supuestos en cuanto a su procedencia, argumentos que sostienen los escépticos como también los que creen en extraterrestres. En el tema del corazón, el estudiante aprendió aspectos generales sobre cómo el corazón bombea la sangre y algunas enfermedades cardíacas. En el tema de El libro que escogió una estudiante, ella aprendió información general sobre la existencia del libro, basándose en la cronología, desde la existencia de papiros, la invención de la imprenta y el surgimiento del libro.

En la comprensión de que los contenidos de un proyecto de formación son lo que se pretende, lo que transmite, los efectos que se logran con la enseñanza (Sacristán, 1996),

los contenidos informativos y conceptuales abordados por los estudiantes tienen énfasis en la exploración y comprensión de datos descriptivos. Ya que cada proyecto dura aproximadamente dos meses y medio, analizando el proceso de realización de proyectos que se ha venido haciendo, el tiempo invertido otorga la posibilidad de mayor amplitud de logros respecto a este tipo de contenidos, así como también de trabajar el carácter crítico de los estudiantes respecto a sus temáticas, pues se ha visto que el no hacerlo es frenar este requerimiento que ya emana de los estudiantes.

4.4.9.2 Contenidos instrumentales

Hay contenidos procedimentales que tienen el propósito de desarrollar la dimensión del saber hacer en cuanto a técnicas o habilidades. Estos contenidos radican en las habilidades de la lectura, expresión oral y escritura.

Los estudiantes se sumergen en la herramienta de la lectura como medio de investigación y a la escritura como medio para plasmar tal aprendizaje. Con esta experiencia reconocen que la lectura es una herramienta de investigación de acceso al conocimiento, a la que pueden recurrir ante alguna curiosidad a través de la búsqueda de textos, libros relacionados al tema de su curiosidad:

> **Evelyn:** ¿Qué debo hacer si quiero hacer un proyecto?
> **Estudiante A:** Buscar cosas, libros.
> **Estudiante B:** Buscar información.
> **Evelyn:** ¿Cuánta información tengo que buscar?
> **Estudiante B:** Todo lo que querías saber. Si encuentras más, más pues.
> **Estudiante C:** Si no hay puedes sacar del internet.
> **Evelyn:** Después de buscar información ¿qué hago?
> **Estudiante A:** Leer
> **Estudiante B:** Tienes que leer todo eso, y cuando ya lees y has entendido tienes que hacer tu informe. (GC, 2012)

El hecho de emplear y comprender la lectura como herramienta para llegar al conocimiento es un gran logro en los estudiantes. Que los estudiantes comprendan aquello desde la práctica misma se hace más significativo si comparamos con la mirada tradicional de los estudiantes a la lectura como un deber o una condición para la aprobación formal en las asignaturas, percepción con la que llegaron algunos estudiantes al Chawpi.

Respecto a la expresión oral, los estudiantes preparan material visual como recurso, organizan su aprendizaje y lo presentan. El énfasis de Kusikuna y el Chawpi en la presentación oral responde al objetivo de forjar en los estudiantes la seguridad en sí mismos frente a los demás y, para ello, se gestiona un ambiente social ameno.

Respecto a la escritura, los estudiantes practican la escritura narrativa y descriptiva en la que consideran el orden cronológico, características físicas y conductuales ya mencionadas. Aunque la consigna del educador en el primer proyecto fue un informe escrito descriptivo de lo aprendido y otro descriptivo-narrativo en el segundo, la libertad en la producción de textos permite que los estudiantes expresen libremente su creatividad al expresar sus ideas. Unos hicieron una historia en primera persona, poniéndose en los zapatos del animal estudiado para expresar la realidad de dicho animal y sus posibles sentimientos; otros estudiantes combinaron sus historias con dibujos de animales, sujetos dialogando; un estudiante prefirió realizar una descripción breve de subtemas referentes al animal que escogió, plasmando ideas muy expresivas sobre la dinámica y características físicas del animal a través de una mezcla entre la escritura y su habilidad con el dibujo. Esta característica de libertad de expresión de la creatividad escrita logra que la escritura sea valorada y practicada como un recurso para la expresión, comunicación de inquietudes y creatividad (Pérez 2011) y no como fin en sí mismo o necesidad de aprendizaje de un instrumento formal.

Estos aspectos demuestran que hay un hincapié en contenidos centrados en las herramientas de escritura y, especialmente, de lectura. El desarrollo de contenidos informativos y conceptuales, que todavía muestra debilidad en cuanto a su amplitud de abordaje, está subsumido a los objetivos instrumentales. Trabajar ambas dimensiones ha articulado las áreas de conocimiento de vida y lengua.

Ya que el objetivo de Kusikuna respecto a la realización de proyectos es también la articulación de las dimensiones del *saber* y el *hacer*, hay una disgregación de los contenidos conceptuales con su dimensión de empleo y utilidad para los estudiantes. Esto se debe a que los actores pedagógicos conciben la realización de proyectos como medio para disfrutar del aprendizaje que llama la atención (saber) y hacerlo a través de la lectoescritura y la investigación (hacer), y el interés aún no está en que este aprendizaje esté vinculado a la solución de problemas del contexto social inmediato al que Álvarez de Zayas (2002) refiere.

Otro factor elemental en el ambiente sociopedadógico del Chawpi son los contenidos actitudinales que se van construyendo, como el ímpetu de la vida ecológica y la horizontalidad en las interacciones sociales. Para una mirada integral a los aprendizajes actitudinales, toca desarrollar el siguiente apartado.

4.4.10 “Estamos en eso de hacer comunidad”

4.4.10.1 “Todas las cosas de aquí es de todos”

En el Chawpi, así como en las otras wasis, todos los recursos y materiales, desde los usados colectivamente, como los estiletes, papelógrafos, pegamento, hasta los personales comunes, como las carpetas, las hojas de carpeta, los bolígrafos y borradores, son comprados por el educador (gracias a una cuota trimestral de los papás), pero previamente elegidos democráticamente por los estudiantes:

> Educador: Ya es hora de comprar material, ¿qué nos está faltando?, a ver, ¿qué estamos necesitando?
> Los estudiantes nombran los materiales que faltan y el educador los escribe en forma de listado en el pizarrón: hojas de carpeta, lápiz, lapicero (negro, rojo), hojas bond, tijeras, colores, borradores, tijeras, marcadores (gruesos y delgados), tajadores, crayones, papelógrafos pliegos de sábana, cartulina, marcadores de pizarra, carpicola, trapeador, escoba, mazquin, cinta de embalaje. Luego, los estudiantes indican los colores de bolígrafos que quisieran, ya que es para el uso personal en su cuaderno. Como cada quien elige colores diferentes, entonces se hace una votación para elegir tres colores de bolígrafos para todos. Después de la votación, algunos festejan y otros no. (CLCH, 2012)

Este aspecto refuerza en los estudiantes la idea de que todas las cosas de este espacio educativo no tienen un dueño, sino que pertenece a todos y, por lo tanto, está disponible para todos. Los estudiantes se van apropiando de esta idea y lo expresan de esta manera:

> **Evelyn:** ¿De quién es todo el material que hay aquí?
> **Los estudiantes:** De todos es.
> **Evelyn:** ¿Y les gusta tener todo para todos?
> **Los estudiantes:** ¡Síííí!
> **Evelyn:** ¿O les gustaría traer cada uno sus cosas?
> **Los estudiantes:** Nooo.
> **Evelyn:** Y si yo quiero usar la regla que está usando la Oda, ¿cómo hago?
> **Moisés:** “Me prestas, por favor”
> **Melina:** Tienes que esperar, tienes que tener paciencia, sólo si no hay, pero a veces hay.
> **Evelyn:** ¿Entonces, es mejor tener todo de todos?
> **Estudiantes:** Sí.
> **Melina:** Porque ahí aprendes a compartir las cosas.
> **Evelyn:** ¿O sea que si es de mí también me lo puedo llevar?
> **Estudiantes:** No, tienes que prestarte y devolver. (GC, 2012)

A medida que los estudiantes constantemente van ocupando espacios y materiales, van internalizando la idea de que este espacio educativo, incluyendo los elementos que contiene, no tiene un dueño, sino que pertenece a todos, que todos tienen el derecho de disponer del ambiente y no sólo “yo”. Por tanto, van apropiándose de la importancia de saber compartir lo que hay y compartir la responsabilidad de cuidar estas pertenencias mutuas, pues la cantidad de materiales no es igual a la cantidad de estudiantes. Entonces, ellos van internalizando que el mecanismo para compartir es la paciencia y saber pedir de

manera respetuosa. Si bien trabajar la perspectiva de compartir es un proceso que tienen los estudiantes, este cometido está teniendo buenos resultados en sus actitudes, pues ya lo van asumiendo entre ellos:

> Comienza la clase de cálculo, el educador lo anuncia. Los/as estudiantes toman el material (taptana, tabla perforada) que usarán para realizar sus ejercicios, algunos disponen sobre la mesa las perlas de colores que usarán, junto a su tabla, mientras que otros no lo hacen. Después de un momento, los vecinos compañeros que no dispusieron de las perlas usan las perlas de sus compañeros, asumiendo el préstamo y el derecho de usarlo. Uno de los estudiantes transportó un envase de perlas que otro había dispuesto para su uso, éste sólo dio una mirada a quien llevaba las perlas y luego continúa haciendo su ejercicio. Después de un momento, al necesitar las perlas que se llevó su compañero, se aproxima donde las perlas que fueron transportadas, toma las que necesitará y regresa a su lugar para continuar con su ejercicio. (CLCH, 2012)

Esto no significa que no haya conflictos en la necesidad de compartir. Sin embargo, tales conflictos son una oportunidad más para seguir construyendo actitudes y acciones de compartir mutuamente y tener paciencia ante ello. Entonces, forjar el compartir entre los estudiantes se da gracias al trabajo constante que realiza el educador en los estudiantes:

> Debido a un conflicto suscitado, el educador se dirige a los estudiantes para reflexionarlos respecto a lo ocurrido.
> **Educador:** ese es el problema. Hoy he visto que el borrador está ahí al lado y alguien ha pedido prestado ese borrador y alguien ha respondido: “no, ah, yo me he agarrado este borrador, es de mí”; sino que el borrador es para que todos usen, los colores es para que todos usen, sino les hubiese dado pues a cada uno un borrador, a cada uno un tajador, a cada uno una caja de colores. Tenemos que aprender a compartir, a prestarnos las cosas y a saber pedir.
> **Estudiantes:** (escuchan con atención y asienten)
> **Educador:** Y dos, tampoco puedo agarrar, pues, en una mano la tijera y en el otro el estilete como ese día ha pasado. ¿Qué estamos provocando ahí?
> **Algunos estudiantes:** pelea.
> **Educador:** Lógico, vamos a seguir provocando que nos quiten porque no quiero prestar. ¿sí o no?
> **Estudiantes:** (asienten con la cabeza y algunos dicen) sí.
> **Educador:** No es quitar, pedirle, pedirle, no está demás decirle: “por favor, prestame”. (CLCH, 2012)

El educador, así como lo hacen otros, frente a los conflictos que se suscitan, reflexiona constantemente a los estudiantes, haciéndoles presente que más de uno puede necesitar algún material y que la solución es compartir siendo pacientes; él hace que los estudiantes perciban las consecuencias de no querer compartir, instándoles a deshacerse de la idea de acaparar. Esto construye en los estudiantes el sentido de que las cosas pertenecen a todos en común. Con ello da cuenta de que esta pauta de interacción es puesta intencionalmente para que los estudiantes aprendan a tener paciencia, saber pedir y saber compartir: “Todo el material aquí es para que compartamos, para que aprendamos a compartir” (EDCH,

2012). La educadora señala: “tratamos de que no digan: ‘es mío’, porque todas las cosas de aquí es de todos” (EDCH, 2012), es decir, forjar en el estudiante, desde el vocabulario hasta la actitud, el deshacerse de la idea de pertenencia individual o querer acaparar. El educador indica también que el compartir es el efecto inmediato del sentido de comunidad: “el compartir es un principio de comunidad, compartir, si se tiene mucho se comparte, si se tiene poco también se comparte ¿no?” (EDCH, 2012). Esta práctica de convivencia es un estilo de vida Kusikuna, pues los educadores señalan: “siempre ha sido así, desde que yo he llegado he sentido eso y lo he seguido cultivando” (EDCH, 2012).

Kusikuna ha creado un espacio social donde prima la concepción de comunidad, donde las cosas que existen es de todos, no de uno o de alguien desconocido, sino tanto de mí como de mi compañero. Este ambiente social del Chawpi aporta en la construcción de valores como el compartir, el tener paciencia ante la espera y la reciprocidad en comunidad o interdependencia ya que los estudiantes están constantemente prestándose y prestando los materiales. Los estudiantes van asumiendo y trabajando estos valores en sus actitudes, forjando paciencia, escucha, entre otras cosas, desde la ayuda del educador como ejemplo y guía. Esta forma de gestión de los materiales, forma de interacción cotidiana respecto a las pertenencias nació en la idea de que los estudiantes no vivan conflictos de superioridad o inferioridad respecto a las diferencias materiales:

> Este criterio es para la igualdad, para que no tengamos una diferencia de clases (sociales), por ejemplo, los que tienen más podrían traer mejores cuadernos, entonces, lo que se produce es un poco de envidia, entrando a agarrar malas mañas ¿no?, o decir: “mirá de mí mi cuaderno”, a poner énfasis en lo que no tiene realmente valor que es lo material. Entonces, nosotros por eso queremos implementar lo que es todo por igual. (…) El caso de (…), por ejemplo, en su anterior escuela era ponerse cosas de marca, todo eso. Entonces, al principio vino así, como para demostrar que tenía, y siempre decía: “ah, yo ya sé” “ah, yo tengo”, “ah, yo puedo”. (…) si nosotros dijéramos que cada uno traiga lo que pueda, produce este tipo de conflicto después ¿no?, quieren aparentar. Entonces, para evitarnos todo tipo de problemas, de conflictos al interior del grupo hacemos esto, para evitar susceptibilidades de parte de los chicos y de parte de los papás. (EDCH, 2012)

Para encarar las diferenciaciones materiales de mentalidad clasista y diferenciadora negativa Kusikuna ha encontrado una forma de igualdad de acceso a los materiales por parte de los estudiantes, mediante un mecanismo dinamizador que es el compartir. Este conjunto de mecanismos son puestos para disipar los conflictos de diferenciación material negativa que puedan surgir o surgen entre los estudiantes en su diversidad y en la diferencia social y para internalizar el mensaje de que lo material tiene un valor de utilidad y no un valor en sí mismo como cosa de que enaltecerse ante el otro o disminuirlo.

El objetivo de sembrar en los estudiantes la idea de que lo material no tiene valor en sí mismo, sino como utilidad, está teniendo resultados gracias al compartir como principio de convivencia en comunidad en este contexto de presencia de la diversidad individual, social y económica. Pues este principio va construyendo una mentalidad hacia la equidad en los estudiantes, quienes prefieren tener las cosas en común, aprenden cotidianamente a compartir y el tener paciencia. Quizás para algún lector este mecanismo podría considerarse una forma de evitar el conflicto y tapar realidades de desigualdad social y económica. Sin embargo, los estudiantes están conscientes de que hay diferencias socioeconómicas entre ellos (como lo veremos después), y este mecanismo de compartir que emplea Kusikuna conlleva procesos de conflictos, como lo veíamos al inicio, las cuales cada vez van disminuyendo porque se van aprendiendo de ellas. Estos conflictos suscitados dan cuenta de otro nivel de conflicto en el estudiante, un conflicto con su misma actitud de acaparar o quitar, que conlleva en el estudiante un proceso de aprendizaje hacia deshacerse de tales actitudes. Es decir, este mecanismo de igualdad no evita el conflicto sino que la usa para aportar en la construcción de una idea alternativa respecto a la tenencia de recursos materiales.

En la vida del Chawpi, desde los inicios de Kusikuna, ha emergido el compartir como principio de convivencia en comunidad. Y esto se debe a la necesidad de construir interacciones alejadas de significados sociales de superioridad o inferioridad a causa de lo material. Las actitudes de los estudiantes de compartir, tener paciencia, prestar y reconocer que todas las cosas pertenecen a todos y todos tienen el mismo derecho de acceder a ellas dan cuenta de resultados positivos de la puesta en práctica de dicho principio. Estas acciones de Kusikuna llegan a ser un granito de arena significativo como aporte en pequeñito hacia lo que Sichra et ál. (2005) sugieren para el país: la comprensión y convivencia de diversas clases en un contexto que es de todos los que habitan en él, incidiendo desde la construcción de la dimensión de la actitud interpersonal que Albó (1999) privilegia entre las tres dimensiones de la interculturalidad (las otras son la simbólica y la estructural-social).

4.4.10.2 Resolución de conflictos: “decir sus problemas y buscar soluciones en conjunto”

La interacción cotidiana y la pertenencia a un mismo grupo de estudiantes conllevan ciertos conflictos entre ellos en esta convivencia. Estos conflictos se manifiestan como

confrontaciones debido a jugar con torpeza y lastimarse, por expresar un insulto molestoso o hiriente, por expresar menosprecio hacia alguien, como lo veremos posteriormente en este punto. De igual forma, emergen conflictos debido a cuestiones de diferencias raciales, lingüísticas o algunas características simbólico-materiales propias de los contextos sociales a los que pertenecen las familias como el tipo de ropa que se usa o el tipo de comida que traen los estudiantes para el tiempo de merienda:

> Se dan pequeños conflictos, hemos percibido conflictos, que alguna de las estudiantes se ha sentido mal con la otra estudiante, como decirle así: "¿eso comes todos los días?", pero así en un sentido de cómo: "waw, qué feo". Ahí hemos tratado de acompañar de que no puede expresarse así, de que es su forma de alimentarse y no se puede censurar eso. Por ese lado, alguna vez se ha dado ese tipo de cosas. O de la vestimenta, por ejemplo, quienes tienen más posibilidades económicas para comprar o que tienen esa costumbre de comprarlo lo último en zapatillas, qué sé yo, y vienen a lucirlo, (…) que deja mal al otro, al que no tiene. (EDK, 2012)

Señalan los educadores que a inicio de año, cuando los estudiantes llegan y están conociéndose, emergen este tipo de conflictos, a raíz de calificativos y valoraciones expresadas por algunos estudiantes, valoraciones influenciadas por los estereotipos sociales existentes en la sociedad[59]. Por ello, son raras las veces en las que este tipo de conflictos se manifiesta y, al parecer, a inicio de año cuando los niños están conociéndose. Una madre hablando de uno de este tipo de conflictos vinculando con su hijo, señala: "porque sé que (hablando de su hijo) ha tenido algunos conflictos con (…) de cosas que tienen que ver con la raza[60]. A veces pienso: '¡qué ha pasado!' ¿no?" (MMFF, 2012).

Ante los conflictos y las tensiones en el relacionamiento de los estudiantes, el educador actúa hacia una posible solución basada en la comprensión del conflicto. Hay mecanismos que usa para tratar conflictos que involucran al grupo y mecanismos para tratar aquellos conflictos suscitados entre dos personas o tres. Un mecanismo que usa el educador para los conflictos que involucran a una parte del grupo es la expresión de quejas por parte de los estudiantes y su tratamiento. En este mecanismo, el conflicto es traído a colación por los estudiantes, lo que no quita que también el educador pueda manifestar algunas que haya observado. Los estudiantes escriben en un pedazo de papel las quejas o reclamos que los estudiantes tuvieran referente a otra persona o algo que no marcha bien y lo colocan

[59] Estos juicios de valor o estereotipos son fuertemente divulgados en nuestros contextos sociales escolares y no escolares, no es raro (quizás ni anormal) que un niño o adolescente los haya asumido en su conciente o inconciente, que haya captado la información de la comparación negativa con el otro lejano o cercano. Por ello, es nada pertinente destilar algún tipo de condena sobre este actor por haberlos asumido.
[60] Refiriéndose a un conflicto relacionado al color de piel y la procedencia.

en la cajita de las quejas durante la semana, a la cual sólo el educador puede acceder. Según la percepción de los estudiantes el contenido de las quejas se refiere a hechos que de alguna manera agreden u ofenden:

> Evelyn: ¿De qué me puedo quejar y de qué no?
> Estudiante 1: De cosas que realmente sean como serias, si te pegan un puñete (un ejemplo a modo de broma).
> Estudiante 2: O si te empujan también.
> Estudiante 1: O si te insultan o te ponen apodos.
> Estudiante 3: Si te quitan algo. (GC, 2012)

El educador observa cuáles de las quejas se deben tratar de forma personal, cuáles tratarlos en asamblea. En el espacio de asamblea, el educador generaliza el asunto cuando lo ve pertinente o se dirige a la persona inculpada cuando es necesario, con la finalidad de resolver el conflicto a través de la comprensión del asunto, el diálogo y el cuidado de las emociones:

> Estamos en Asamblea, sentados en forma circular. Los estudiantes están en silencio después de escuchar la reflexión que hizo el educador sobre una queja anterior. Ante este silencio, el educador continúa con ese mismo tono pausado:
> **Educador:** Ahora hay una queja… dice que están jugando muy torpe, se están golpeando, se están tapando los ojos cuando está trabajando… (Bajando la voz y mirando al estudiante) ¿Qué está pasando, Moisés?
> **Moisés:** Jmm
> **Educador:** ¿Qué está pasando? ¿Por qué estamos jugando muy torpe?
> **Moisés:** Mmm… no sé.
> **Educador:** La queja es muy directa contra ti, estás jugando muy torpe, dice… Ahorita he visto, sí, les estás tapando, siempre les estás empujando. ¿Trataremos de controlarnos en eso?
> **Estudiante:** Sí. (CLCH, 2012)

Ante las quejas, el educador por su parte también observa las razones de las quejas y se dirige a la persona, intenta hacerlo con cautela para lograr el objetivo de llegar al estudiante sin herirlo ni avergonzarlo y lograr una solución. Se dirige al inculpado para primeramente preguntarle sobre el asunto de la queja, exponiendo también los efectos de su falta. El educador trata de cuidar la sensibilidad del estudiante en la forma de dirigirse a él; los estudiantes perciben esta actitud de cuidado del educador; el estudiante que recibió la queja dijo: “el Henry explica las quejas al culpable, con paciencia explica él” (ESCH, 2012). El educador da el espacio al inculpado de expresar su punto de vista, como también respeta su silencio. El estudiante escucha las quejas al ser manifestadas, suele argumentar, reconocer su falta, y con la mediación del educador, en alguna medida, percibe la gravedad del asunto y toma una decisión que considera adecuada. Se suele escuchar pedir disculpas, o en el caso de Andrés, dar besos a sus compañeros. La escuela hace hincapié en que los

estudiantes, el inculpado y el que presenta la queja, sean escuchados y este último tome una decisión de cambio, o, cuando la falta lo amerita, se toma una decisión grupal:

> Educador: ¿Qué vamos a hacer, chicos?, ¿a ver? ¿Qué soluciones planteamos?
> Estudiante 1: ¿Dónde está el respeto y la tolerancia?
> Estudiante 2: Una consecuencia.
> Educador: ¿Consecuencia, directo?
> Estudiantes: No
> Estudiante 3: Primero, perdonar.
> Educador: ¿Sí?
> Estudiantes: Sí.
> Educador: Ya. Yo he visto que ha dado buenos resultados eso, les está ayudando, se están dando cuenta, ya están pensando en no volver a cometer la misma falta. (CLCH, 2012)

Ante los conflictos entre dos personas, lo cual rara vez sucede, el educador aplica estos mismos principios que implican escucharse entre ambas partes y tomar decisiones saludables para ambos, basado en la verbalización, una técnica que incentiva a que los estudiantes busquen una solución en base a la claridad del asunto y comprensión de las partes:

> Estamos en tiempo de deportes, un tiempo en el que tanto el Juch'uy como el Chawpi comparten las mismas actividades. Algunos niños están corriendo porque hay una variedad de juegos en los que les toca participar, según la organización de los juegos, así que los estudiantes van de un juego al otro. En eso, un estudiante del Chawpi, sin ver, al correr, choca con una niña, y por el golpe ella retrocede. Él continúa aparentemente sin notar lo que causó, y la niña comienza a llorar. El educador acude y, viendo la situación, pide a los demás estudiantes continuar jugando, y se retira a otro lugar sólo con los dos estudiantes involucrados.
> **Jorge**[61]: Yo estaba corriendo… no me he dado cuenta que... No le he visto
> **Educador:** Estabas corriendo, no le has visto. ¿Qué más ha pasado?
> **Jorge:** Le he chocado
> **Educador:** Has chocado a María al correr.
> **Jorge:** Y no era fuerte.
> **María:** Era fuerte
> **Educador:** (A Jorge) ¿Escucharemos a María, ahora?
> **María:** (Aún llorando y tomándose el brazo) y me duele
> **Educador:** (A Jorge) No ha sido tu intención lastimarla, Jorge, pero María siente que ese golpe ha sido fuerte.
> **Jorge:** (Asiente moviendo la cabeza).
> **Educador:** A veces estamos jugando y no vemos quiénes están a nuestro lado y pueden ser más pequeños que nosotros y cuando estamos jugando no medimos nuestras fuerzas. (…) (A María quien continúa llorando) María, Jorge entiende que ese golpe te está doliendo. Pero también dice que ha sido un accidente. Él no quería golpearte.
> **María:** (Sigue con la cabeza abajo)
> **Educador:** (A Jorge) ¿Quieres decirle algo a María?... ¿quieres que yo le diga algo?
> **Jorge:** … Perdón por haberte lastimado… en otra que esté jugando voy a mirar mejor.
> María mueve la cabeza aceptando las disculpas. El educador permanece con ella y Jorge después de un momento va y se une a un grupo de juego. (CLCH, 2012)

[61] Uso otros nombres.

Después del conflicto, el educador escucha a las partes, entonces pregunta lo que pasó a cada uno, lo hace de forma tranquila y cautelosa. Mientras cada quien narra su versión, desde sus sentimiento y significados sobre el asunto, el educador repite lo que se expresa para que la otra parte conozca y tome en cuenta los significados desde la otra persona, la afectada o el inculpado. El educador indirectamente sugiere a las partes dar una solución al conflicto, comprendiéndose ambos, tomando una decisión saludable para ambos y para la relación entre ellos. Hasta el final se respeta que las partes sean quienes se expresen, reconozcan la gravedad del asunto y tomen una decisión. El educador sólo es el mediador entre ambos, él tiene la mirada más clara sobre el asunto para realizar sugerencias oportunas, es quien logra este proceso de forma comprensiva y paciente, sin emitir juicios de valor, ni ser partidario de una de las partes más que de la otra, sino que su actitud expresa su intención de que ambas partes tengan éxito.

Los responsables pedagógicos expresan lo siguiente respecto a esta técnica: “es como que ellos mismos se miran al espejo, se van dando cuenta de sus cosas y se dan cuenta qué es el error y encuentran una solución, siempre, de ellos sale una solución. Entonces, es una cosa de permitir a ellos poner la solución y no nosotros como adultos” (CP, 2012).

Vale decir, resolver conflictos en el Chawpi no sólo es dar soluciones a los problemas que se suscitan, sino principalmente transmitir al estudiante que él tiene voz para expresarse, oídos para escuchar y comprender y opinión para decidir qué hacer ante situaciones problemáticas y de confrontación que le incomodan o involucran. Tanto el educador como los otros responsables pedagógicos señalan que este espacio de resolver conflictos es:

> Para que empiecen a trabajar que ellos tienen voz y voto en la escuela y en cualquier otro lugar, se acostumbren a que tienen que decir sus problemas y tratar de buscar soluciones en conjunto, que no solamente aguanten, soporten, sino que también tienen el derecho de opinar, el derecho de expresar sus sentimientos, sus emociones. Entonces, a eso estamos apuntando y a reclamar, pues, sus derechos, en realidad. (EDCH, 2012)

Por eso es que la resolución de conflictos permite el diálogo para expresarse, ser escuchados y, de igual forma, comprender el asunto y tomar decisiones, cuidando las emociones de los demás.

Estas formas de resolver los conflictos se debe a la fijación que tiene Kusikuna en el respeto, es decir el respeto al estudiante, su afectividad, en el objetivo de formar su autoestima y autoseguridad. Esto conduce a Kusikuna no sólo a la intención de respetar al estudiante y sus procesos, sino también a enseñarle a respetar a los otros que están junto a él. Por eso

es que los distintos actores pedagógicos señalan: “El respeto es la base y el fuerte de la institución porque tiene que ver con la autoestima del estudiante” (EDCH, 2012). Este valor del respeto el educador lo percibe así:

> **Educador:** se trabaja el respeto en todo sentido, lo que es la naturaleza, lo que es las personas, en todo. Vemos que hay una actitud, por ejemplo, de discriminación, se lo trabaja. No dejamos que vaya más.
> **Evelyn:** ¿por qué se trabaja el respeto?
> **Educador:** por vivir en armonía, si yo quiero vivir en armonía tengo que respetar y también tengo que recibir respeto. Ese es el detalle, la armonía para mí es lo más importante en la sociedad, y solamente se consigue con el respeto y con el respeto a los derechos de cada persona. (…) Aceptar, aceptar a las personas tal cual son, para mí es eso, y quererlos así, con todo lo que pueda tener. (…) Lo negativo también te ayuda a ser mejor persona, hay un momento que eso negativo te sirve para que tú mejores como persona, depende de cómo lo canalices. Yo así lo veo, para nosotros, como escuela te digo, los fracasos son aprovechables con signos de aprendizaje. (Ent. EDCH, 2012)

El valor del respeto es el mecanismo para vivir en armonía como grupo, como sociedad. Según el educador, en este objetivo de armonía en la sociedad, el respeto es en principio aceptar y sentir aprecio por el otro, más allá de sus flaquezas, errores, y hacer que sea respetado en su integralidad y como sujeto en desarrollo. En la educación, este ver el valor humano del respeto como condición de una sociedad armónica, se convierte en la forma de ver la educación como la internalización de valores que hacen a la esencia humana, tales como el respeto mutuo, la convivencia, la democracia, la solidaridad, la afectividad, la equidad, entre otros (Gonzales Lucini 1996). Esta concepción de transmitir el valor del respeto argumenta el por qué se trabaja en los estudiantes la resolución de conflictos de esta manera, es con miras a forjar interrelaciones armónicas que emanen este significado de respeto.

Dicha concepción está teniendo sus frutos gratificantes, pues los estudiantes demuestran su confianza en los logros positivos de este espacio grupal. Ellos escuchan el proceso de la resolución de conflictos y, posteriormente, no se inculpan, ni señalan. En general, esta confianza en este espacio grupal de resolución de conflictos se debe a que el resultado de resolver el conflicto casi siempre es efectivo, porque, como espacio grupal, ayuda a evitar la reincidencia en la misma falta y, además, logra que como grupo le pongan seriedad a las decisiones tomadas:

> **Estudiante 1:** puede que entre nosotros nos peleemos.
> **Estudiante 2:** Y cuando compartimos con todos, el mismo problema no tiene que volver a pasar. (GC, 2012)

De esta manera, el empeño en el valor del respeto crea en el Chawpi la necesidad de trabajar los conflictos para resolverlos (García y Ugarte 1997), y resolverlos en el marco de la comprensión, el diálogo, el cuidado de las emociones y la decisión personal y democrática (Salm 2005).

4.4.10.3 El respeto mutuo: "tratamos que no haya un mayor y un menor, el que esté arriba y el que esté abajo"

Hay un factor esencial que coadyuva en gran manera a la construcción de relaciones sanas entre los estudiantes y, en ello, a la disipación de ambos tipos de conflictos mencionados; es el mensaje de la existencia de un trato equitativo y respeto para todos, que se transmite desde las reflexiones que hacen los educadores a los estudiantes y desde la misma actitud del educador.

Desde su relacionamiento interpersonal cotidiano con los estudiantes, los distintos espacios como el de resolución de conflictos, los educadores vehementemente transmiten su intención por establecer tratos igualitarios hacia los estudiantes, en cuanto a privilegios, responsabilidades, exigir el respeto hacia el compañero. Esto sucede desde las interrelaciones casuales, como en el hacer la limpieza, donde todos trabajan, escogiendo sus roles, o intervención del educador ante algún insulto lanzado:

> Estudiantes 1 y 2 juegan ajedrez en la hora de merienda, el educador está al lado barriendo:
> **Estudiante 1:** (Al otro estudiante) yo ni sé por qué hiciste ese movimiento, es muy bruto.
> **Educador:** Eh eh eh eh
> **Estudiante 1:** Mentira, es muy…
> **Estudiante 2:** 'Bruto' ha dicho.
> **Educador:** Sí, sí, por eso estoy diciendo, pero él se va a corregir.
> **Estudiante 1:** Es muy… apresurado.
> **Educador:** Ah, ya.

También el educador exige y demuestra la actitud de respeto mutuo en cuestiones más serias a la anterior. La educadora del tiempo de deportes, ante un problema suscitado, habló a los estudiantes: "En la escuela todos somos iguales, no importa el color que tengamos, lo que tenemos es que todos tenemos ojos, nariz, pies, manos, dedos, todo, somos iguales, no importa el color que seamos, para nosotros todos son iguales, a todos los queremos" (CLCH, 2012). El educador da a conocer que el mayor valor que tienen las personas no es lo externo, sino el ser, las personas como valores en sí mismos. Respecto a su labor cotidiana, el educador señala su razón social: "que sean tolerantes los unos con los otros, que todos merecemos respeto, desde el greñudo hasta aquel que tiene peinadito tradicional, (…). Y eso es lo que estoy trabajando día tras día, posiblemente ya sea

cansador para ellos, pero de lo cansador se vuelve a lo cotidiano. Yo he visto eso" (EDCH, 2012).

Los estudiantes perciben que los educadores velan las buenas relaciones entre sus estudiantes. Ellos señalan que tal ambiente creado por los educadores les enseña a valorar a las personas por ser personas, por su esencia humana:

> **Estudiante:** Porque (Kusikuna) es diferente, pues, a los otros colegios.
> **Evelyn:** ¿En qué sentido será diferente?
> **Estudiante:** En la forma en que nos tratamos, en la forma en que aprendemos, (…).
> **Evelyn:** ¿La forma de tratarse es diferente?
> **Estudiante:** O sea, en el colegio lo que tratamos es que no haya un mayor y un menor, que todo sea normal, que no haya el que esté arriba y el que esté abajo, que esté normal.
> **Evelyn:** ¿Cómo es eso de estar abajo o arriba?
> **Estudiante:** O sea si eres capo en futbol, en eso se diferencia tal vez, si juegas bien al futbol, ya digamos, eres halagado por las personas, tal vez, y otros que no juegan bien, es como que los excluyen del grupo. (…) El que está arriba tiene celular, tiene… por eso es querido, él está arriba. Pero eso no hay en la escuela. Si tiene celular no lo puede utilizar en clases, si se lo pierde es su problema por eso le conviene no llevar.
> **Evelyn:** Me decías que se tratan diferente, ¿a qué te referías?
> **Estudiante:** Digamos, no podemos ponerle apodos despectivos que son malos, que se hacen sentir mal a la gente, por una parte. Por la otra, tampoco podemos entrar a eso de las peleas, y respetar, pues, a las personas tal como son, tienen algún problema, las respetamos, no sólo por eso las vamos a botar del curso, las vamos a excluir del grupo, le vamos a insultar, todo eso. Digamos, si tiene algo malo, por ejemplo, yo sinceramente lo digo de una forma despectiva, haciéndome la burla, pero a la vez chistosa. (…) Si el Henry (educador) no nos diría, en ese caso, nosotros no nos daríamos cuenta que está mal, ya sería algo normal para nosotros si nadie nos para, y así. (Ent.ESCH, 2012)

Gracias al ímpetu de los educadores en forjar un ambiente de respeto mutuo, los estudiantes comprenden que su accionar está dentro del marco de la valoración a las personas por su esencia humana, desdeñando la valoración a las personas por sus condiciones, tenencias y habilidades que puedan presentar. Asimismo, los estudiantes conciben que el valor de una persona es equitativo al valor la otra, es decir, hay un valor igual entre las personas, más allá del valor de su diversidad. Esta comprensión de los estudiantes se manifiesta en distintas actitudes frente a situaciones de diferencia que describimos a continuación.

4.4.10.3.1 El respeto mutuo permite disipar prejuicios sociales

Hay estereotipos o prejuicios sociales existentes en el contexto social sobre tipos de personas, estereotipos relacionados, por ejemplo, al color de piel, la forma de vestir, el tipo de ropa, la procedencia geográfica e, incluso, familiar, los cuales se van disipando en el Chawpi, gracias al entorno social de respeto al otro que promueve Kusikuna.

> **Estudiante:** Otros parecen más de otro país, otros del campo.
> **Evelyn:** ¿Cómo te has sentido cuando has llegado?
> **Estudiante:** Con un poco de miedo porque pensé que nunca me iba a adaptar al grupo. Pero, sólo por semanitas, tres semanitas.
> **Evelyn:** ¿Qué pensabas?
> **Estudiante:** Que nunca me iba a adaptar al grupo.
> **Evelyn:** ¿Qué te hacía pensar eso? ¿Por qué pensabas así?
> **Estudiante:** Porque eran distintos a los de mi anterior colegio.
> **Evelyn:** ¿En qué eran distintos?
> **Estudiante:** Su forma de vestir, eran gringuitos algunos. Es que pensé que…a veces tal vez no te hablan bien. Pero no es así. (ESC, 2012)

Algunos papás nuevos han identificado que en Kusikuna y el Chawpi se disipan estas dinámicas que responden a prejuicios sociales negativos, lo cual ha significado tranquilidad ante su temor de que la diversidad sociocultural podría hacer que sus hijos sufran algún tipo de discriminación entre sus compañeros por estas cuestiones de estereotipo o que sus hijos imiten lo que suele suceder en las escuelas, valorar amistades en función a la tenencia material:

> **MMFF:** A un principio yo también pensaba ponerle al particular y decía: ahí a veces los niños se vuelven alzaditos, tienen más dinero, tú eres más, tú eres menos. Mi pensamiento era que ahí igual se iban a volver mis hijos y tenía ese temor. (…) Con lo que he visto que algunos eran del exterior, yo pensé que ellos también eran así, pero no, normal, como si fueran iguales, o sea no había diferencia ni del exterior ni de color (…) No he visto esas cosas aquí, he estado tranquila, nada de eso ha habido.
> **Evelyn:** ¿Cuál era su temor?
> **MMFF:** Mi temor era que… a veces, cuando son del exterior te discriminan, o a veces te insultan, de manera diferente te hablan. Ese era mi temor, que no se lleven bien, que le iban a hacer sentir mal. Pero, cada día que pasaba se estaba acomodando, cada día que pasaba me he sentido más tranquila. (MMFFC, 2012)

Tanto estudiantes como padres de familia señalan que la disipación de valoraciones fundadas en prejuicios y estereotipos sobre personas se debe al ambiente de respeto mutuo y la equidad en el trato que forja Kusikuna: “No se trata, no se privilegia a una persona más que otros, sus profesores tratan, o por lo menos no sé si todos, no sé, pero más que en otro colegio, quizás; hay un esfuerzo, por lo menos un valor de tratar a todos por igual” (MMFFB, 2012). “Los profes nos hablan, siempre nos hablan, dicen: ‘no tienen que decir así, no tienen que burlarse así, ellos se visten siempre así’” (ESH, 2012).

En el respeto mutuo como un valor que coadyuva a disipar prejuicios e indiferencias entre estudiantes, existe un componente esencial que los actores pedagógicos van cultivando en el ambiente psicosocial, es la valoración del otro y la autovaloración. Una estudiante de Jatun, refiriéndose a su experiencia en el Chawpi señala:

> **Evelyn:** ¿Hay algún aprendizaje que te ha dado Kusikuna desde el Chapwi?
> **Estudiante:** El Henry ha sido mi educador, mmm, en el Chawpi, ahora también en el Jatun, lo que creo que he aprendido es de respetarse uno al otro, porque en mi anterior colegio se peleaban y todo ¿no?... aquí eres más libre, en otros colegios te haces rivales, aquí todos nos hablamos, aquí es más abierto a ideas, tus opiniones, te respetan. En el otro colegio no hablaba con todos. Tenía otros compañeros, no se hablan porque (dicen): 'es creída', 'es coqueta', por la forma de vestir.
> **Evelyn:** ¿Por qué será que hay este respetarse uno al otro?
> **Estudiante:** Mmm, también he visto que los educadores son más conscientes de lo que hacemos. En mi anterior colegio, en los recreos, los educadores que tenían que cuidarnos, pero la mayoría de las veces era… o sea era muy diferente, no nos decían nada los educadores. En cambio aquí creo que son más conscientes de lo que hacen los alumnos.
> **Evelyn:** ¿Qué pasara si tus compañeros de Kusikuna irían a tu anterior colegio?
> **Estudiante:** (Los estudiantes de su colegio anterior) Se harían la burla del colegio Kusikuna y de la gente que está en el colegio. Ellas han vivido siempre con gente diferente, los verían como raritos. Son colegios super distintos, muy muy distintos. Los de Kusikuna no estarían tan sorprendidos, mis anteriores compañeros no han escuchado de Kusikuna. (…) A los de Kusikuna no creo que les iría mal. Pero, sería como un conejo en un conjunto de vacas, las diferentes formas de vivir, de criarse. (ESJatun, 2012)

Esta estudiante da cuenta de que los colegios marcan las divisiones de clases sociales y, en ello, fomentan la separación de clases y dan lugar a actitudes de discriminación en esta diferencia. Sin embargo, este ambiente psicosocial de respeto mutuo trabajado por Kusikuna se contrapone y ayuda a disipar estas actitudes negativas en la interacción entre estudiantes, en otras escuelas, como las peleas, rivalidad o indiferencia fundadas en prejuicios. Y en lugar de ello, el ambiente social de Kusikuna permite en los estudiantes la interacción amena entre todos, el sentirse libres de expresar, opinar y la comprensión a través de la escucha, características que para esta estudiante significan respeto. Estas actitudes que forja la escuela e incide en cambios en los estudiantes hacen que la estudiante conciba que "los de Kusikuna no estarían tan sorprendidos. (…) A los de Kusikuna no creo que les iría mal".

En fin, respirar un ambiente de respeto mutuo trabajado por los actores pedagógicos, permite disipar en los estudiantes prejuicios, estereotipos que, a su vez, traen consigo indiferencia, separación o, en el peor de los casos, rivalidad.

4.4.10.3.2 El valor humano más allá de las condiciones externas

Si bien con algunos estudiantes nuevos, al inicio de la gestión escolar, surgen ideas de diferenciar negativamente la diversidad de formas de vestir entre los estudiantes, lo cual es visible puesto que no hay uniforme, estas ideas se van disipando al transcurrir el tiempo, gracias a este ambiente psicosocial saludable para las emociones de los estudiantes y respetuosa de la diversidad y la energía del educador que se empeña en que los

estudiantes aprendan a valorarse comprendiendo que las características externas como la vestimenta si bien son parte de las personas, no tienen valor en sí mismo:

> **Educador:** Por qué hemos defendido nuestra vestimenta, es que no quiere decir que eres mejor persona si estás mejor vestido o con ropa de calidad, ¿no?. Entonces, trabajamos desde ese punto también, que la ropa simplemente es una indumentaria que te va a cubrir de no andar, pues, desnudo, y la marca es secundario.
> **Evelyn:** ¿Ves que da resultado?
> **Educador:** (…) Al inicio es el problema, siempre tenemos con los que no son parte de la escuela, vienen por primeras veces, ahí es el conflicto, no saben; después ya se van dando cuenta y se van soltando ellos mismos, ya vienen así y vienen como ellos son realmente. (EDCH, 2012)

Una estudiante indica que más allá de este elemento externo, que al principio fue un aspecto a valorar, lo importante fue conocerse y hacer amistad: “En algunos casos tienes que entender que otra gente no puede…en algunas ocasiones cuando estás hablando que alguna persona no tiene…, ahí te tienes que recordar que no…. Después, te importa que sea una buena amiga, es decir, que sea tu amiga. No vale la pena fijarse en estas diferencias para juzgar, es mejor darse la oportunidad de conocer antes de juzgar a las personas” (ESI, 2012).

Estudiantes que ya han estado por muchos años en Kusikuna consideran que algunas costumbres, la vestimenta, ropa que usan los distintos estudiantes cotidianamente expresan la riqueza de la diversidad de las personas y la diversidad de condiciones económicas familiares, pero que no es más importante que el valor de la persona: “esa es nuestra manera de vestir, cada uno tiene su manera de vestirse. Otros compran su ropa de unos lados, para otros se los compran de otros lados, y es nuestra manera de vestirnos. (…) algunos no pueden trabajar muy bien en la tierra porque no están muy acostumbrados” (ESH, 2012).

Los estudiantes conocen que las familias tienen diferentes condiciones económicas y costumbres de vestirse, pero en su comprensión esto no es más importante que el valor mismo de la esencia humana.

Otros perciben que la cuestión de la ropa que cada quien usa tiene que ver solamente con la decisión y gusto muy propio de cada uno y no cobra mayor importancia: “pero no tomamos tanto atención a la vestimenta, yo no le presto a la vestimenta, si él se viste así allá él, a él le gusta así” (ESA, 2012).

Por ello, se percibe la diversidad de ropa con la que vienen los estudiantes, algunos vienen con zapatos, zapatos deportivos, chinelas, con busos o deportivos, pantalones jean,

poleras, camisas, a veces con un agujero notable; obviamente, estas ropas varían en cuanto a marcas y precios. Los percibo cómodamente vestidos en su diversidad.

Kusikuna y el Chawpi inciden en que los estudiantes se apropien desde sus actitudes que el valor humano es el valor central, es el valor que importa y hace que las condiciones externas y materiales como la ropa tengan un valor en su utilidad y no como un parámetro de valoración a las personas.

4.4.10.3.3 La interacción social entre Andrés y el grupo

El papá de Andrés señala que en un rango de importancia para ellos como familia es la socialización de su hijo con sus pares: “la parte de integración eso es lo más importante, eso es lo que nosotros hemos visto, que se podía desenvolver ahí, con otros niños, de otras edades”. Comparto aquello porque la inclusión de personas con capacidades especiales en la sociedad principalmente requiere de la comprensión, aceptación social al punto de que la persona con capacidad especial se sienta parte de dicha sociedad.

Andrés es muy sociable, constantemente participa en los asuntos de los demás y en las actividades grupales que se hace en el Chawpi. Sin embargo, gestionar su participación es esencial. A diferencia de que su participación en los proyectos y asignaturas se caracteriza por la ausencia, el educador hace posible que Andrés participe activamente en los tiempos de interacción grupal que se tiene, tales como el tiempo de deportes, los viernes; el de asamblea, los lunes, las responsabilidades hacia el grupo, como la limpieza. Es cierto que estos tiempos de participación conjunta son pocos en la totalidad del tiempo semanal de actividades pedagógicas. Pero, fruto de este tiempo de interacción y la inclusión de Andrés al grupo por parte del educador, sus compañeros aprenden a considerar a Andrés como parte del grupo quien comparte los deberes, privilegios y beneficios que se presenten para el grupo, las mismas oportunidades y espacios para expresar su opinión.

> **Pablo:** (niño que lidera la asamblea) noticias, ahora.
> Nadie responde.
> **Andrés:** yo tengo.
> **Moisés:** pasá al siguiente punto.
> **Educador:** primero el Andrés ha solicitado.
> **Pablo:** Hay noticia o no hay noticia.
> **Andrés:** oticia hay, o tengo.
> **Pablo:** a ver, qué noticia, Andrés.
> **Andrés:** maana
> **Moisés:** (aclarando) mañana.
> **Pablo:** ¿no hay clases?
> **Andrés:** a palón

Moisés: no entiendo.
Odaliz: hay paro.
Pablo: ah, hay paro
Melina: noticias, hay paro. (CLCH, 2012)

Los estudiantes aprenden a conocer y acompañar a Andrés, como un compañero con Sindrome de Down, ya que para la mayoría es una primera experiencia tenerlo por compañero. Sus compañeros colaboran con Andrés cuando lo ven ante dificultades, como cuando él se ofreció de voluntario para escribir 'quyllurchaw' ('miércoles' en quechua) en el pizarrón y tuvo dificultades, ante lo cual, sus compañeros hicieron un alto y tres se apresuraron a ayudarle y le indicaban letra por letra para que él lo copiara, y permanecieron ahí hasta que Andrés terminara. Sus compañeros reconocen las condiciones de Andrés, comprenden sus limitaciones, están en el proceso de comprender más sobre sus características, aprender a estimarlo, valorar sus virtudes, entre otras cosas:

Evelyn: ¿(Andrés) Avanza las mismas materias que ustedes?.
Estudiante 1: No, porque todavía no sabe muy bien. Está leyendo.
(…)
Estudiante 2: Al jugar futbol es torpe.
Estudiante 3: Es que a veces el Andrés creo que no sabe jugar tan bien y juega como sabe.
Estudiante 1: Es bueno.
Estudiante 4: ¡Sí! Es como mi hermano.
Estudiante 5: Sí, cuando se disculpa nos besa a todos.
Evelyn: ¿Quisieran que siga en el curso o pase al Jatun?
Estudiante 4: Yo quiero que siga aquí.
Estudiante 5: Yo también.
Estudiante 2: Pero con otra actitud, que no sea tan torpe. (GC, 2012)

Algunos llegaron a estimarlo afectivamente; otros a valorar sus virtudes; ellos consideran que Andrés tendrá buen rumbo en su vida: "yo me lo imagino que va a ser un buen hombre", "yo creo que va aprender más cosas", "el Andrés va a estar bien"; claro que para otros él es un estudiante más en el grupo, lo cual ya es gratificante en este marco de forjar el respeto a la diferencia.

Andrés demuestra que le gusta estar en la escuela, nunca falta y siempre sube al bus sonriente. Su papá señala: "Ah, siempre habla pues de sus compañeros, los estima. (…) Le gusta ir a la escuela". No obstante, a pesar de que Andrés se siente parte de las actividades sociales que se realizan y se siente parte del grupo con derechos y obligaciones similares, él aún se siente sólo entre sus compañeros respecto de la poca interacción con ellos en las asignaturas, expresa que se sentiría feliz si los estudiantes durante las materias también colaboraran con él:

Evelyn: ¿Te gustan las asambleas?
Andrés: Sí, mucho.
Evelyn: ¿Con quién te llevas mejor?
Andrés: Con Antonia (una voluntaria que pasa clases con Jatun, ella acompaña a Andrés cotidianamente compartiendo juegos lúdicos de mesa que a él le gusta jugar)
Evelyn: ¿Y de tu curso?
Andrés: Pablo, ayuda poquito
Evelyn: ¿Cómo te puede ayudar?
Andrés: Mucho
Evelyn: ¿Cómo?
Andrés: Ciencias, mate, música.
Evelyn: ¿Y si todos te ayudaran?
Andrés: Feliz (Ent.ESCH, 2012)

Los espacios para la interacción entre Andrés y sus compañeros aún es muy reducido, en comparación con el tiempo semanal de estar en la escuela. Estos espacios propuestos por la escuela, las interacciones cotidianas y el rol del educador de hacer hincapié de que la participación de Andrés en los espacios de socialización se dé de manera igualitaria al de los estudiantes, con deberes y privilegios diferenciados pero equitativos, promueven aprendizajes significativos en los estudiantes sobre las características de Andrés, limitaciones, potencialidades, virtudes, aprenden a conocerlo, escucharlo, valorarlo como un integrante activo del grupo, respetarlo, aunque el acompañarlo y el hacer amistad con él todavía son limitados.

En un contexto de diversidad social como el Chawpi, gracias al principio pedagógico de respeto al niño como un ser integral de dimensiones cognitivas, afectivas y sociales y al papel de los actores pedagógicos quienes se apropian de este principio, hay un ambiente de respeto mutuo entre las personas forjado por la valoración a la persona por su condición humana, su particularidad como ser humano, su forma de ser. Este valor de lo humano forja la valoración de las características diversas de las personas, a diferencia de valorar a alguien por su diversidad o sus condiciones de diferencia. Siendo así, la diversidad y diferencias externas, físicas, sociales, cognitivas, de capacidades son valoradas debido a este principio activo de valoración de la dimensión y esencia humana; las diferencias se subsumen a esta valoración mayor. Esto ayuda a desechar comprensiones que privilegian características externas, materiales, físicas, cognitivas como valores principales de los compañeros. Y en la práctica esto se percibe en las relaciones recíprocas entre educador y estudiantes, relaciones basadas en el afecto y el cuidado de las emociones, el énfasis en solucionar conflictos desde la comprensión entre estudiantes, la exigencia del educador a los estudiantes de respetarse mutuamente desde las interacciones cotidianas (Albó y

Romero 2004).

Los padres interesados en que Kusikuna sea un lugar que acoja la diversidad social expresan sus percepciones sobre las acciones favorables a este fin que se desarrollan en Kusikuna y el Chawpi: “hay valores de los papás, creo, de querer que sea un lugar igualitario aunque haya las diferencias y sí hay las clases sociales muy distintas, pero la idea es que somos o queremos ser, a nivel humano, igual, que yo no soy mejor por tal razón, y queremos que nuestros hijos no se vean así” (MMFFB, 2012). Es decir, se busca una comprensión social de que todas las personas tienen un mismo valor que es más importante que las diferencias que podrían existir entre ellas.

Considero que este valor de la esencia humana es el centro de la interculturalidad real, el de las dimensiones: social estructural, la simbólica y la interpersonal, trabajadas por Albó (1999). Pues, si bien la interculturalidad es vívida en la cotidianidad de la sociedad, desde las prácticas de intercambio de vida con procesos de conciliación (Domic 2010), el Chawpi muestra que interculturalidad no es sólo la interacción entre diferentes y la búsqueda de un beneficio mutuo o aprender del otro involucrado; el Chawpi insta a tener presente y caminar en función de la razón esencial para estas acciones y enseña que esta razón es el valor de la esencia humana, que la diversidad no es suficiente razón para la educación intercultural, “sino la convicción de que somos más iguales que diferentes” (Carbonell 2002: 47). Ésta es la razón que los actores o agentes necesitan tener presente en lo profundo de su sentipensamiento cuando realizan acciones en las distintas dimensiones de la interculturalidad, que aunque parece obvio, a veces no está presente.

Una mamá, observando la interacción en Kusikuna, analiza algo que considero oportuno mencionar como análisis final:

> Cómo hacer que diferentes culturas interactúen, y creo que es simplemente poniéndoles en el mismo lugar, y tienen que día tras día, y tal vez demore un año, dos años, pero tienen en común que son un curso, viajan juntos. Como familia bicultural esa es la parte que más me gusta del colegio. (…) lo que pasaba en mi colegio anterior, a veces salían comentarios, digamos salió algo que parecía racista o algo, era muy teorético decir… es como decir: “los afroamericanos, la gente negra tienen igual de valor”, pero si nunca en su vida ha hablado con una persona con piel negra, entonces es abstracto decir que todos somos iguales. Aquí (en Kusikuna) el contexto es mucho, no hay eso en otros lados, no veo otra opción más que Kusikuna, no hay, sólo aquí. (MMFFB, 2012)

Si bien Kusikuna y el Chawpi pueden trabajar el valor del respeto hacia la igualdad humana en el contexto de diversidad individual y social, esto se debe al compromiso que tienen los actores con fortalecer esta dimensión del respeto. Tal proceso no se diera si la escuela no

se abriera a la diversidad de condiciones individuales, sociales, económicas; este mecanismo logra juntar a personas con estas diversidades, tenerlos en un mismo escenario, con un mismo fin de fortalecer el respeto humano. Ello es un gran insumo para trabajar características de diversidad cultural.

4.5 Procesos directivos

4.5.1 Coordinación pedagógica

La coordinación es un proceso de entendimiento, engranaje y sincronización entre los actores responsables de guiar el proceso educativo. Por ello, llega a ser también un proceso directivo que procura sincronizar esfuerzos entre el educador y los responsables de orientar su labor, para trabajar hacia objetivos comunes que beneficien el proceso pedagógico de los estudiantes y los objetivos de la institución. En ese entendido, Kusikuna ha provisto una persona encargada para guiar y acompañar al educador en su práctica de aula cotidiana y una instancia de interacción grupal sobre cuestiones pedagógicas que tiene lugar en la reunión de educadores. De estos dos mecanismos damos cuenta a continuación.

4.5.1.1 Entre coordinador pedagógico y educador

La relación de coordinación pedagógica entre educadores y la encargada de coordinación pedagógica se muestra débil y, en cierta forma, ausente de relaciones. El rol de coordinar el proceso pedagógico, según la coordinadora pedagógica (CP), es coadyuvar al proceso que los educadores realizan: “para ver qué procesos se está haciendo dentro de los ambientes y de qué manera yo puedo aportar y ver ¿no?” (CP, 2012). En ese sentido, el rol de coordinación implicaría colaborar al educador en el desenvolvimiento áulico desde la observación, con consejos, sugerencias y llevar a cabo acciones acordadas con el educador, sobre todo, respecto al proceso metodológico: “ella tiene habilidades con el manejo de material Montessori. La hemos visto para el cargo por su conocimiento y manejo de este material. Su rol es ayudar a los educadores en la parte metodológica” (OPGAB, 2012). Prácticamente, el rol de coordinación no analiza el tema de los contenidos objetos del aprendizaje, en vista de que no hay un referente institucional al respecto; por ello, éstos son decididos por el educador, a lo cual se adscribe la CP.

La forma de hacer coordinación por parte de la responsable a cargo consiste en realizar algunas visitas a las aulas durante las clases, observar para enterarse sobre lo que se está haciendo, para ello, también se la veía solicitando las planificaciones a los educadores.

Cuando consideraba necesario o tenía dudas, sin intervenir en el proceso preguntaba al educador sobre el por qué. Durante los proyectos, se la veía colaborar en el trabajo manual con algunos estudiantes. Asimismo, ella muestra predisposición para reunirse con los educadores en tiempos libres de éstos o en tiempos extras por la tarde, pero debido al tiempo de los educadores sólo un educador accedió a tener esta reunión.

A pesar de esta intensión de colaborar en referencia al acompañamiento al educador, la CP no proveía sugerencias didácticas que puedan ayudar al educador. Esto también ella lo expresa: "yo pensaba ¿no? entrar en apoyar sobre todo en los materiales que se utilizan, pero no he podido ver una cosa así clara, específica 'aquí puedo apoyar'" (CP, 2012). Su mayor aporte fue el de revisar las planificaciones semanales hechas por los educadores:

> La CP, después de revisar la planificación del educador en la dirección, va al ambiente del educador y le pide hablar con él sobre su planificación. Es el tiempo de merienda:
> **CP:** (Con la planificación en manos) Aquí en tu planificación… no se ve cómo lo vas a hacer. En vez de poner el proceso... por ejemplo, en esta columna de actividades se ven otra vez las áreas, en algunas partes. ¿Cuál es el procedimiento?, no se ve.
> **Educador:** (Mirando hacia su planificación) Pero, esos grados de complejidad dentro de lo que se hace ya lo veo en el ambiente, pues; no es necesario ponerlo ahí, ya uno sabe lo que necesitan los chicos.
> **CP:** A lo que yo entiendo, un plan tiene que reflejar los procedimientos de cómo vas a llegar a tu objetivo.
> **Educador:** A mí, por lo menos, no me ayuda ponerlo ahí en detalle, pongo lo que se va hacer, las actividades y los procedimientos yo ya sé qué necesita quién, en qué le tengo que ayudar, ya voy viendo con los chicos. (CLCH, 2012)

La sugerencia de la coordinadora al educador va en función a una planificación que le sea de ayuda como educador, sin embargo, la sugerencia no le parece útil a este último, porque tampoco la utilidad es fundamentada por la CP. Según los educadores, el rol desempeñado de la CP no es de ayuda a la labor que éstos realizan; señalan que en su participación demuestra su desconocimiento de lo que se hace en aula. Por ello, ellos expresan un vacío en este rol institucional de acompañamiento pedagógico áulico señalando que, prácticamente, el rol de coordinación es la supervisión del cumplimiento formal-institucional (referido a la presentación de planificaciones por cuya falta los cargos directivos podrían ser observados por las autoridades externas):

> Está haciendo las observaciones fuera de lugar, uno; y dos, los comentarios lo está haciendo sin fundamento. Yo ahí veo un mal acompañamiento de lo que es el aspecto pedagógico, de coordinación, muy muy pésimo, porque nos estamos abocando a hacer solamente lo que van a ver las autoridades, y estamos dejando de lado la otra parte. (…) Y ya no confiarme, porque realmente pensé que yo iba a tener una ayuda muy sustancial de parte de (nombre de la CP) como coordinadora. (EDCH, 2012)

Desde la mirada del educador, el desempeño del rol de coordinación, conlleva vacíos que construyen percepciones negativas en el educador sobre la capacidad de la CP de acompañar y sugerir en la labor de los educadores. Estas percepciones han conllevado, a su vez, a resistencias a las sugerencias de la coordinadora por parte del educador, lo cual, a su vez, también se debe a tensiones en la comunicación (que analizaremos posteriormente). Por su parte, la CP observa las resistencias de los educadores como una dificultad en su práctica:

> Digamos he tenido dificultades ha sido cuando…mmm en cuanto a lo académico por así decirte, en cuanto a lo pedagógico, porque, a veces yo, ciertas cosas me cuestionaba ¿no? por qué lo está haciendo así o asá. Entonces yo le hacía preguntas, además le hacía cuestionamientos o sugerencias ¿no?, donde él (educador de Chawpi) algunas veces, no han sido todas, siempre como que veías resistencia ¿no?, como que tratando de defender su postura, argumentando que va con los principios. Pero, digamos, tal vez no hemos llegado a un buen entendimiento acabado porque yo aún veía que habían cosas, digamos, no tan coherentes con lo que es la línea. (CP, 2012)

Las resistencias son perceptibles y limitan las intenciones y sugerencias que hace la CP.

Ante lo descrito, los procesos de coordinación pedagógica desde el rol y las intenciones de la CP se ven debilitados y carentes. Estos procesos muestran que la coordinación busca entre sus roles el acompañar, enriquecer el proceso que plantea el educador, complementar las habilidades del educador (Lenkersdorf, 2005), pero ella se ha visto en dificultades en ese cometido.

Estas dificultades se deben en gran manera al desconocimiento sobre este rol y su preparación para asumirlo de la manera conveniente, lo cual condiciona su forma de intervención con sugerencias concretas e ideas efectivas. Esto repercute en la falta de apoyos pedagógicos concretos por parte de la CP a los educadores. Entre sus acciones de coordinación, se aboca a la observación para conocer la dinámica del ambiente; pero, este conocimiento no se plasma en beneficios para el educador ni para los estudiantes. Al no haber otro tipo de acompañamiento al educador y observación del tipo de práctica que realiza el educador, hay un vacío en la gestión de la orientación o asesoramiento, dirección, liderazgo en aula y trabajo en equipo, como roles de coordinación (Cardona 1996 y Gento 1998). Pues, tanto el conocimiento del rol y la preparación para ejercerlo son dos caras de la misma moneda en la coordinación.

En este sentido, no es suficiente el tipo de gestión de recurso humano directivo que hace Kusikuna al encomendar un cargo al personal que tiene cierto conocimiento en un área pedagógica, ya que se requiere que esta persona tenga experiencia en el rol de coordinar.

El tema económico fue una condicionante para que esta persona ocupara el rol de coordinación, pues ella ya era parte del equipo y contratar a otra persona implicaba otra inversión económica; no obstante, debido a la intervención de los PPFF que son parte de Ajayu, esta ONG decidió poner a otra persona en este rol, quien comenzó cuando el periodo de trabajo de campo acababa. En mis visitas posteriores a la escuela (una o dos veces por semana), a los procesos de aula del Chawpi, no coincidí con el nuevo coordinador en su rol de aula, pero, el educador del Chawpi señala que recibe de él sugerencias muy atinadas, como el hecho de abrir un espacio cotidiano de lectura de comprensión.

No obstante, otro factor que no ayuda a ejercer un buen rol de coordinación es el vacío de un planteamiento curricular institucional y del ciclo, lo cual no permite visualizar concretamente una organización de los retos didáctico-pedagógicos (Cardona 1996). Este rol de planificación indica también el vacío de una coordinación institucional.

La coordinación pedagógica como colaboración y orientación al educador en una relación directa con éste en su rol de enseñanza ha encontrado serias dificultades inherentes a la inexperiencia de la persona responsable de este rol de coordinar. Y a esto se suma la falta de un planteamiento de una organización curricular institucional y de aula. Sumado a este espacio de coordinación pedagógica en aula, también hay otro espacio de coordinación, es el que se realiza como equipo, del cual tratamos a continuación

4.5.1.2 Entre el equipo pedagógico: el rol de Pelly y Luisella

La coordinación pedagógica grupal es un proceso de conversación sobre el quehacer pedagógico entre los actores, educadores, responsables pedagógicos y algunas autoridades pedagógicas de Ajayu presentes voluntariamente. Este espacio y tiempo de coordinación tiene el fin de colaborar a los educadores con sugerencias para su práctica de aula. La coordinación grupal existe desde los inicios de la vida de Kusikuna y, como coordinación que implica orientación, ha sido el principal espacio para la preparación docente, a través de estas orientaciones y lectura de libros sobre pedagogía activa.

En la coordinación grupal, las sugerencias e ideas fluyen por parte de las dos orientadoras pedagógicas, Pelly y Luisa[62], a lo que los demás añaden sus acotaciones. Ellas han estado desde el primer año de funcionamiento de la escuela; sus ideas y la experiencia de visita al Centro Experimental Pestalozzi del Educador fueron las que dieron gran cimiento a esta

[62] Son nombres acortados, con los cuales estas personas son conocidas por toda la comunidad educativa.

experiencia educativa. Los educadores recuerdan cómo ha venido siendo este espacio de coordinación grupal con la colaboración de ellas:

> Con el pasar de los años he ido adquiriendo más experiencia con lo que es leer los documentos que había[63], cómo se hacía, veía videos cómo era antes (filmados por Pelly sobre experiencias de años anteriores), estas cosas se les ofertaban (antes, a los estudiantes para hacer sus presentaciones de proyectos), cómo querían presentar el tema, entonces te daban sugerencias. Allí (años anteriores, cuando este educador aún no estaba en Kusikuna) es que se podía hacer de forma de teatro, en forma de film. Veíamos (videos) todo el equipo, Pelly era la que se encargaba de seleccionar todo y decía: "el martes en la hora de almuerzo veremos un video"; se detectaba una falla y saz seleccionaba un video y entonces: "ahh, así podemos hacer". Cuando estaba del todo metida, yo he recibido mucho apoyo de Pelly, de Luisa más en cuanto a materiales didácticos, ella es la que se encarga de darme materiales, láminas, tengo hartas láminas que su suegro creo que es el que colecciona y me facilita. Son pequeñas cositas, son como reportajes. (…) Lo que han visto que daba buenos resultados, eso nos mostraban ¿no?. (EDCH, 2012)

A diferencia de estos últimos tres años aproximadamente, los años anteriores Pelly ha estado de manera permanente en Kusikuna y Luisa con mucha más frecuencia. En esos años, los educadores tenían un apoyo orientativo y muchas veces en aula por parte de ellas, especialmente de Pelly, con lecturas grupales sobre la pedagogía activa, con ejemplos audiovisuales de cómo hacer los proyectos, cuando se presentaban dificultades y sus sugerencias verbales. La ayuda actual que ellas brindan a Kusikuna es con sugerencias en la reunión de educadores, pues tienen otros deberes personales que no les permite estar en la escuela como lo hacían hace años: "A la escuela sólo quiero regresar para estar con los niños, un taller, con otro, pero ya no me quiero meter con la cuestión de la línea pedagógica, con los educadores, con los padres de familia, ya nada de eso. Porque yo quiero tener más tiempo también para mí" (Pelly, 2012). Y su motivación se debe a su compromiso activo con Kusikuna, su funcionamiento pedagógico, ya que no perciben ninguna retribución económica por esta labor, así lo afirman los miembros de Ajayu como también ellas: "ella no recibe ningún sueldo, viene porque ama a la escuela" (MA, 2012), "Como todavía tengo poco de tiempo, entonces me vengo en las mañanas también ¿no?, porque me encanta la educación, y siempre vemos cosas en dónde podemos mejorar" (Pelly, 2012).

Actualmente, se las ve participar sin falta y con ideas, sugerencias en las reuniones de educadores y en las que se realizan con los papás. A Pelly se la ve observando y ayudando, de forma casual y poco frecuente, en las Wasis que ella considera más ayuda requieren,

[63] Folletos sobre el Pesta del Ecuador y algunos libros sobre pedagogía, que en años anteriores los educadores leían y compartían como parte del tiempo de formación en este espacio de coordinación grupal.

especialmente, el Pukllay y el Juch'uy: "yo no estoy con ninguno (como educador de ciclo) en especial, pero yo siempre voy, observo, dónde hay que mejorar, qué cosa. No me siento sólo a observar, sino trabajo ahí también" (Pelly, 2012).

Los educadores y responsables directivos han otorgado a estas personas el rol de orientarles en sus acciones pedagógicas a través de sugerencias y recomendaciones. Y por esta autoridad otorgada, tales sugerencias son bien recibidas. Es más, en la conversación de coordinación grupal, las miradas de los educadores casi siempre se dirigen hacia ellas, mientras toman la palabra. Es así que tanto los educadores como los papás valoran la presencia y participación de estas dos personas, señalando que son como el espíritu de Kusikuna, por su experiencia, sus conocimientos, su guía en cuanto a la metodología de la educación activa, su compromiso y capacidad de liderazgo: "en cierta forma ellos son el corazón de Kusikuna, porque ellos sí tienen una visión y tienen capacidad de llegar a la gente. Creo que sin ellos, no sé si realmente seguiría Kusikuna" (MMFFByMA, 2012). Los educadores expresan similar apreciación:

> De guiarnos, de que no se dispare la escuela, porque la escuela ha sido creada con un fin. Pelly, Luisa nos hacen caer otra vez los pies en la tierra para que no nos perdamos de vista. Yo no veo a Kusikuna sin Pelly, sin Luisa porque su experiencia, sus vivencias son enriquecedoras. Lo más rico es que te dan ideas, y son ideas súper prácticas. Muchas veces tienes un lapsus de memoria, lapsus de ideas, y están ahí para apoyarte recordando lo que se ha hecho, cómo se ha hecho, y ahí te dan ideas para que tú lo puedas volver a hacer y mejorar. (EDCH, 2012)

Con la intervención de ellas, la dinámica de coordinación pedagógica grupal consiste en un espacio donde los educadores comparten logros, manifiestan dudas, sobre algún aspecto de su práctica de aula. Después de ello, vienen las sugerencias, puntos de vista, a veces críticas. Es una dinámica donde se nutren las ideas y los aportes:

> **Educador:** (…) Y una cosa ¿no? Con el grupo de cóndor hay dos niños que conocen el tema bien, el que tiene problema es Dumoy que ayer casi se pone a llorar porque no quería presentar. Entonces, hemos buscado ahí una estrategia, y le hemos dicho, todos van a participar y tú puedes ahí ayudar respondiendo las preguntas. Todas las preguntas que puedan hacer tú vas a intentar responder primero. Eso es un mecanismo que he buscado para que participe, para que por lo menos hable un poquito, creo que está marcado esa postura de no hablar en público. (…) En realidad quien sabe más de ese proceso somos nosotros. Se puede trabajar desde ese punto, ayudarles en su exposición, ayudarles con preguntas. Les digo: "yo sé que has aprendido, yo sé qué cosas, tú vas a decir, y yo te voy a ayudar, y si te olvidas no hay ningún problema".
> **Pelly:** Que bien. Claro, se ponen nerviosos ¿no?, sabiendo que hay algunos adultos también. Se pueden usar títeres, y ahí no tienen problemas de hablar.
> **Educadora:** Yo también les he preguntado en tres asambleas cómo vamos a presentar, ellos dicen exposición, exposición. Les he dado opciones, títeres, teatro, pero han decidido exposición. Que aprendan también hacer exposición, ellos han elegido.

(…)
Luisa: tienes toda la razón, pero, inclusive si conoces el proceso de los chicos, tienes que garantizar que no sea una frustración para ellos. A pesar de que tú sabes el proceso, la presentación es algo público, y si sabes que ese niño no lo va hacer bien de todas formas, es decirle: "sabes, lo haces de esta otra forma, porque así no te va a pasar nada". (…) No por lo que haya escogido presentación lo tiene que hacer, ese ratito va a tener miedo, aunque antes no te lo haya demostrado. (RED, 2012)

La institución presenta un carácter flexible para introducir acciones y sugerencias en el quehacer pedagógico cotidiano. Esta flexibilidad permite hacer ajustes y, con ello, la fluidez de ideas en esta dinámica de coordinación grupal. Asimismo, este espacio de coordinación grupal también es útil para sugerir nuevas estrategias, aunque el educador no manifieste su requerimiento:

Pelly: Yo tengo una pregunta, cuando estábamos con Cristi se había aplicado que los chicos se hacen una planificación semanal. Y esto es algo que me ha parecido algo muy muy lindo y muy bueno porque ahí se autoorganizan, se autodisciplinan. Y yo quería preguntar en general al Ruway si se han olvidado de eso o ¿siguen aplicando?
Educador: No
Luisa: ¿Pero funcionó?
Educador: Las primeras veces ha funcionado, pero después los mismos niños se olvidaban y olvidaban y volvían a hacer su plan, se olvidaban.
Pelly: Sí, pero ahí tienen que estar ustedes ¿no?, y no permitir que se olviden y exigir que hagan su plan y "¿dónde estás ahora en tu plan?" "¿estás cumpliendo?". Porque yo creo que eso es bueno ¿no?
Luisa: Yo recuerdo que lo practicaban también en el Pesta ¿no? esto. Y es ayuda ¿no? para que los chicos tengan más conciencia de los tiempos, y, digamos, si la primera semana de planificación no le salió, o no le alcanzó el tiempo o le salió grande el tiempo, poco a poco se acostumbra a planificar su cosas ¿no? Y eso es un ejercicio bastante importante para su formación.
Pelly: Y no sólo en Ruway, yo he escuchado, hablando con la Shirley, en Khuyay los chicos se olvidan completamente lo que se propone. Entonces, voy a decir a la Chela y a la Shirley que lo apliquen.
Luisa: Y era así, cuando empezamos, tampoco tenían que escribir la planificación que tú les proponías, sino ellos, y ahí se dan cuenta de la magnitud de lo que están poniendo. Y hay que insistir siempre, si es algo que adoptamos entonces hay que exigir como con los grandes, con los pequeños.
Educadora: El año pasado ha funcionado, con algunos ha funcionado, con algunos no. El Carlitos puso en su planificación voy a leer dos páginas y se llevó un libro.
Pelly: Y ahí los chicos también aprenden a ser realistas ¿no?, porque pueden poner yo voy a hacer estos y estos ejercicios, después se dan cuenta que es imposible ¿no?. Para volverse más realistas y ahí tienen que estar todos los días. Y esto después ayuda para la vida, hubiera yo aprendido eso de niña no estaría tan volada.
CP: Sí eso les quería decir, se acuerdan que el anteaño pasado he ido yo al Kurmi Wasi a hacer una especie de Ayni, porque ellos estaban en una capacitación de cómo hacer un seguimiento a los niños para que ellos mismos organicen sus actividades de la semana, y los educadores estaban ahí para hacer el seguimiento. Cada semana tenían un espacio para sentarse con la wawa y revisar si se había cumplido o no. Y en cada área había una hoja donde podías ver qué actividades y que días hacer, para cada actividad había el material preparado.
Luisa: sí, me parece bonito.
CP: Lo experimentaremos ¿no? y vemos cómo nos va. (RED, 2012)

Se socializan y alimentan ideas prácticas, como también críticas. Debido a la predisposición de los actores, suelen tomarse un tiempo cualitativo y gratificante donde fluyen las ideas de grupo. Las ventajas de la coordinación grupal radican en la predisposición de los actores a expresar dudas, logros de la práctica áulica cotidiana de parte de los educadores, como también una predisposición a apoyar con ideas que propongan soluciones por parte de Pelly y Luisa, los directivos y también los educadores. En ello, se percibe que este ambiente ameno de conversación y acotación de ideas es posible debido a la presencia, la iniciativa de los aportes y los ánimos de Pelly y Luisella: “Eso es una buena idea”, “muy lindo”. Asimismo, los aportes, las críticas, las correcciones por parte de ellas, generalmente, son recibidas de manera grata porque los actores las consideran guías por su conocimiento y experiencia y les han otorgado autoridad para actuar en ese sentido.

Sin embargo, hay también desventajas en este tipo de coordinación; por una parte, los educadores socializan lo que consideran en cuanto a sus logros y dudas. Por ejemplo, en las oportunidades que se socializó el proceso de los proyectos, el educador socializó las estrategias que empleó ante dificultades suscitadas y las fortalezas en cuanto a sus estrategias que, de hecho, es una información que enriquece a los demás, y permite al educador recibir algunas sugerencias puntuales. Al no existir, una segunda perspectiva sobre el proceso de aula, se dejan de lado los elementos flacos de la práctica áulica en la socialización para el análisis de coordinación grupal y, por ende, se permite continuar con ellas. Pues una segunda apreciación basada en la observación o una especie de monitoreo, siempre permite notar elementos o dar una interpretación desde otro ángulo de la realidad que el educador podría estar ignorando.

El otro factor que causa flaqueza en esta dinámica de coordinación grupal está relacionado al vacío en el acompañamiento a la idea gestada. Si bien las ideas inmediatamente aplicables, como la idea de poner una mesa o un panel de curiosidades en los ambientes, son tomadas en cuenta, también sucede que varias ideas y críticas pedagógicas generadas en grupo quedan en la interacción en este grupo de coordinación o al intentar ser aplicadas terminan por desvanecerse y, así, no inciden en la práctica de aula. Así, por ejemplo, ocurrió en el Chawpi con la idea de hacer co-planificaciones junto a los estudiantes que se socializó. A raíz de esta sugerencia, el educador hizo que los niños construyan su planificación en base a una lista de contenidos, pero no hubo un seguimiento de parte suya para el cumplimiento de dicha planificación, debido a la dificultad que conllevaba atender las

distintas planificaciones. Entonces, él decidió abandonar la idea para tomarlo en otra oportunidad, con mejor preparación en cuanto a estrategias. Es así que la aplicación de varias ideas que se gestan en la reunión de coordinación implican para el educador procesos de adecuación a lo que se viene haciendo, cambios, nuevos esfuerzos, obtención de recursos y estrategias y, muchas veces, requieren de procesos de retroalimentación y sustento de las ideas a través del acompañamiento por parte de quienes tienen claramente las ideas sugerentes. En ese sentido, el Chawpi, no ha tenido este acompañamiento: "este año no he tenido ayuda de Pelly por el mismo hecho de que no estaba todo el tiempo, había una que otra observación y nada más. (Hablando de los procesos de enseñanza en aula) Siempre los he llevado sólo. Ese es el problema, que no hay un supervisor, indicándote, un coordinador que te esté diciendo: 'mirá esto puedes hacer'" (EDCH, 2012).

Realizar un acompañamiento en aula se torna complicado para Pelly y Luisa, quienes tienen otros deberes personales que les impiden acompañar, a pesar de que les gusta colaborar a los educadores, ya que aún lo hacen de forma voluntaria sin ninguna retribución económica. Pelly ha estado colaborando a la educadora de Pukllay y Juch'uy observando su clase y orientándola, pero debido a su poca presencia en Kusikuna, esto no es continuo, sino casual.

En ese sentido, la coordinación pedagógica grupal es alimentada y enriquecida por la participación de Pelly y Luisa, especialmente, y acotada por los demás directivos y educadores. La coordinación en Kusikuna consiste en procesos de escucha a los educadores sobre sus fortalezas y necesidades en su práctica pedagógica, ante lo cual se construyen y proveen ideas sugerentes. Los procesos de coordinación pedagógica, si bien brinda reflexión y análisis sobre aspectos de la práctica pedagógica, presenta su flaqueza en su significado de acompañamiento al educador en el aula con ideas, recursos, ejemplos y retroalimentación pedagógicos. Vale decir, por una parte, los educadores no siempre perciben la integralidad de las necesidades en su práctica y se hace necesaria una coordinación pedagógica que observe el proceso de aula para enriquecer la interacción de la coordinación grupal en base a necesidades, por tanto, tampoco se hacen análisis estructurales sobre la práctica pedagógica como, por ejemplo, reflexionar sobre la incidencia del empleo de algunas estrategias metodológicas en la realización de proyectos. Por otra parte, algunas de estas ideas que emanan como sugerencias pedagógicas a los educadores son aplicables inmediatamente en la cotidianidad del aula; no obstante, muchas

de las ideas formuladas, especialmente aquellas que implican cierta transformación en la práctica pedagógica se desvanecen en el aula debido a no se trabaja la gestión de este proceso de renovación mediante el acompañamiento con ideas, recursos, ejemplos y retroalimentación pedagógicos al educador en la implementación en aula.

Entonces, la coordinación pedagógica realizada aún no permite lo que Gento (1998) señala y se hace imprescindible en esta comunidad educativa: la coordinación como trabajo en equipo y dinamización de potencialidades de los actores, analizando las situaciones problemáticas que limitan sus acciones. Es decir, Kusikuna promueve un espacio de escucha, un espacio cooperativo de gestación de ideas, como espacio de coordinación, pero aún es débil la coordinación como un proceso donde estas ideas se transformen en acciones pedagógicas, y en acciones de responsabilidad compartida entre los actores, al que hace referencia Lenkersdorf (2005) y tanta falta hace en el Chawpi, pues la coordinación pedagógica es la única estrategia institucional de preparación docente.

4.5.2 Procesos de comunicación

La comunicación es un proceso basado en hechos y abarca desde el diálogo hasta la adopción de decisiones. En esencia, el sentido de la comunicación tiene lugar cuando el receptor responde asignando un significado al mensaje dado por el emisor, lo cual conlleva procesos de interpretación que, de hecho, desarrollan tipos de comprensiones (Kreps 1986). Es así que alguna deficiencia en los componentes comunicativos podría conducir a construir barreras para la comunicación en lugar de entendimientos que finalmente conducen a logros conjuntos en la gestión. Se encuentran significados sobre la vida pedagógica del Chawpi y Kusikuna en los procesos de comunicación que experimentan sus actores. Para describirlos, nos enfocaremos en los actores y sus comprensiones sobre los mensajes, es decir, en sus intensiones e interpretaciones referentes a los objetivos pedagógicos.

4.5.2.1 Comunicación entre directivos y educadores

La comunicación entre los actores pedagógicos de Kusikuna está estrechamente ligada a las relaciones interpersonales. La permanencia e interacción ya por varios años han permitido que a través de los años se cree un ambiente de relaciones estrechas de equipo donde fluía la comunicación, que, ahora, según los actores, está decayendo desde hace unos tres años: “La fuerza que antes todos estábamos compenetrados unos con otros,

había una confianza única, nos decíamos de todo y quedábamos bien. Eso nos ha ido fortaleciendo. Ahora, ya no, ocultamos lo que sentimos, pensamos" (EDCH, 2012). Otra educadora también señala: "era un equipo lindo, todos nos podíamos decir así las cosas abiertamente" (EDPK, 2012). En ello, los actores hacen referencia a relaciones de amistad que surgieron y permitieron una comunicación más integral y efectiva: "en nuestra escuela siempre ha sido enriquecedor saber cómo es la vivencia de cada uno. (…) ahora se ha descuidado la otra parte, de saber lo personal" (EDCH, 2012). Asimismo, señalan que era un equipo donde fluía la colaboración mutua, con sugerencias, consejos y ayudas en el trabajo pedagógico, elementos que permitieron este tipo de comunicación fluida.

Los educadores, al señalar la decadencia de esta fluidez comunicativa y cercanía relacional en el equipo, dan cuenta del significado de la comunicación para ellos como confianza y compañerismo en el equipo de trabajo. Debilitado aquello, perciben al equipo dividido en dos; por un lado, los responsables directivos, dirección y coordinadora pedagógica y, por otro, los educadores; ambas partes han estado desde hace muchos años en Kusikuna.

> La convivencia mismo era bien. Y también hemos empezado a separarnos, la (nombre de la coordinadora pedagógica) está más inclinado a la (nombre de la directora) juntas, o el comer juntas estito juntas. Y esto también ha llevado a que nos separemos, entonces ya hacían actividades fuera de la escuela juntas. Entonces ya tenían más en común que con nosotros que nosotros no compartíamos con ellos. (…) Había esa chispa de comer juntos, aunque cada uno con su propia comida, estábamos juntos. Se ha ido perdiendo algunas cosas. (EDK, 2012)

Lo educadores no ven otro sentido de comunicación que no esté fundamentada, también, en el relacionamiento interpersonal. Y en ese sentido sienten que tales nexos se debilitan y perciben que con los mecanismos de comunicación también sucede lo mismo. Esta división se dio por una secuencia de lesiones en las relaciones interpersonales como ofensas, sucesos de inculpar a algunos en hechos de comunicación, o toma de decisiones sin consultar. Tal división, actualmente no permite que fluyan tales relaciones ni la comunicación al interior:

> Hay diferencias en el equipo, hay tensiones y esto también influye. Lamentablemente, pero eso es humano, así que el equipo ahora no es unido, no es unido y no es entusiasta así como yo también he conocido a mi equipo. (…) y ahí han entrado tensiones y por ejemplo ahora es como se han formado grupitos, es también humano que uno cuando se siente que no ha sido tomado en cuenta o no lo trataron bien entonces se junta con otro; eso es algo normal que pasa. Pero, deberíamos superar, deberíamos poder superar. Y entonces ahí cuando se empiezan a formar grupitos, entonces ahí esta energía se vuelve más compacta y más difícil es hablar francamente con todos. (OPGA, 2012)

En la actitud de los educadores se percibe una propensión a culpar a estos actores ante cualquier falta demostrada, como también cierta resistencia a la sugerencia o corrección de parte de estos responsables que coartan los procesos de comunicación. Por ejemplo, ante las sugerencias sobre planificación que daba la coordinadora pedagógica, uno de los educadores permaneció en su idea hasta el final, argumentando que la coordinadora pedagógica "está haciendo las observaciones fuera de lugar" (EDCH, 2012).

En el sentido de comunicación basada en el compañerismo, los educadores conciben que la comunicación no puede tener una actitud verticalista, donde uno emite una orden y concibe al otro como simple ejecutor y no como alguien que pueda aportar a la idea emitida. La comunicación, según ellos, más que pretender una actitud de horizontalidad, es una relación de reciprocidad.

Por su parte, los encargados directivos reconocen que hubo ciertas debilidades en la comunicación y a pesar de ello, a diferencia de los educadores, consideran que la comunicación entre ellos y los educadores es favorable, sin dar cuenta de que hay ciertas lesiones en las relaciones interpersonales: "por lo menos a mí, digamos, por el lado de la relación personal no ha habido problemas ¿no?, en ese sentido yo siento que hemos estado bien y hemos podido comunicarnos las cosas" (CP, 2012). A pesar de tales lesiones, por su gravedad, han repercutido en la comunicación cotidiana, existe en los directivos la intensión de ignorarlas e ignorar sus causas: "Incluso los mismos compañeros del equipo, siempre se van a descargar, hay también esa tendencia. Yo lo tomo por ese lado, si uno no lo tomara por el lado espiritual la cosa no sería fácil de vivir" (DCEK, 2012). Sin embargo, estos actores están consientes de la existencia de tales debilidades en estas relaciones, puesto que desde Ajayu, especialmente desde una de las orientadoras pedagógicas, en varias de sus reuniones se ha tratado de realizar sesiones en las que se converse sobre ello entre los actores, con el fin de buscar soluciones.

Las resistencias de los educadores y el silencio de los directivos respecto a esta situación de tensión entre estos actores, señala que desde ambos lados todavía no hay una intención seria de subsanar el estado de la comunicación interpersonal hacia reconstruir ese significado de comunicación recíproca que es parte de la identidad institucional.

Estas tensiones y el aislamiento de los encargados directivos ha conllevado a que la comunicación ahora esté más en el plano de lo formal que en el de la amistad. En este sentido formal, a pesar de que surgen roces entre directivos y educadores en el plano de la

comunicación interpersonal, las reuniones o espacios de interacción institucional verbal entre el equipo demuestran una forma horizontal de comunicación entre los encargados directivos y los educadores, donde la interacción permite expresar dudas y tomar decisiones.

Si bien hay un proceso comunicativo grupal de características horizontales, no hay esa interrelación con niveles de confianza en el plano de la amistad y la colaboración al que aludían los actores, debido a las tensiones interpersonales surgidas. La existencia de la comunicación horizontal, por un lado, responde a que Kusikuna ha decidido desde sus inicios no tener un sistema institucional jerárquico donde las decisiones las tomen unos y las comuniquen a los de menor jerarquía para que sean ejecutadas, sino que pretende que las decisiones sean tomadas en unanimidad. Y esto se mantiene y permite un ambiente de relacionamiento horizontal entre los actores, a pesar de las tensiones internas existentes. Esta actitud de horizontalidad, por otro lado, se debe también a la presencia de las orientadoras pedagógicas que están especialmente en cada reunión de educadores, y a quienes los educadores estiman.

Ante lo demostrado, la comunicación entre el equipo, por muchos años, tuvo como significado el compañerismo, la confianza, reciprocidad de ideas, acompañadas de actitudes de colaboración, es decir, un estilo de comunicación cooperativa (Braslavsky 2001). El actual significado de comunicación se ve perjudicada y limitada especialmente por lesiones en las relaciones interpersonales entre los que están al cargo de la responsabilidad directiva y los educadores. Tales lesiones repercuten en un divisionismo del grupo en dos e influyen en constantes actitudes de desacuerdo entre estos actores en el plano de la comunicación interpersonal. Pues, las percepciones ya obtenidas de antemano sobre los actores inciden en sus interpretaciones y los significados que otorgan a los mensajes y entorpece las intensiones del mensaje generando, desde la comprensión de Manes (1999), ruidos internos en la comunicación. A pesar de ello, la comunicación grupal se desarrolla con éxito en el plano de lo formal, debido al sistema de comunicación horizontal que tiene Kusikuna que permite un manejo grupal adecuado de la información (Jabif 2004) y a la presencia de las orientadoras pedagógicas cuya intención es la colaboración al equipo. A pesar de ello, los educadores recuerdan cuando la interacción comunicativa era colaborativa entre el equipo.

A pesar de la movilidad o tránsito que hubo en personal en los roles de dirección, este tipo de comunicación horizontal en el plano de lo formal sigue siendo el modelo comunicativo entre dirección y educadores, y las tensiones surgidas entre los actores aún no perciben otro rumbo.

4.5.2.2 Tensiones comunicativas entre Kusikuna y PPFF: un debate pedagógico sobre la libertad

Desde los principios y los actores pedagógicos de Kusikuna se plantea como base metodológica que otorgar la libertad de decisión y elección al estudiante sobre lo que quiere aprender y, en cierta forma, cuándo hacerlo es imprescindible y favorable a su proceso de aprendizaje y la construcción de su autonomía, autoestima (ver apartado de los principios) y permite el gusto por aprender, pues es aprender lo que les interesa. Esta base metodológica está configurada por los principios de no-directividad y respeto a los procesos de vida. Para los papás esta metodología es más conocida como la libertad.

Si bien estos principios como tales son comprensiones que procuran un cambio trascendental positivo e imprescindible a la educación tradicional, la puesta en práctica de la libertad como base metodológica crea tensiones en la comunicación entre los actores pedagógicos y los padres de familia. Se arma un proceso de conversación que encierra debate debido a las diferencias de formas de pensar expresadas en las opiniones, observaciones y demandas sobre el actuar pedagógico de la escuela entre estos actores.

4.5.2.2.1 Padres de familia: “Hay mucha diferencia entre la filosofía y la práctica”

La mayoría de los padres de familia tienen a sus hijos en Kusikuna porque quieren una alternativa distinta a la que la educación tradicional otorga, una educación centrada en el estudiante, sus capacidades, sus intereses y su contexto inmediato para el aprendizaje. Según la observación del proceso pedagógico realizado por los papás, para ellos, la forma metodológica, la libertad, como ellos la llaman, que los principios pedagógicos proponen (que en el entender de los responsables pedagógicos es la libertad de decisión y la no-directividad) y se practica en los ambientes, llega a ser favorable en el trato al estudiante y un ambiente afectivo. Estos padres de familia valoran el tipo de relacionamiento social entre los estudiantes y entre éstos y el educador que tiene lugar en la escuela como características de relacionamiento en la diversidad social, libertad de los estudiantes de expresar sus inquietudes y dinámica que crea un ambiente espontáneo: “el nivel relacional

es muy lindo, es único aquí, no se ve en otro lado; es muy fuerte aquí. (…) Hay un relacionamiento entre personas de distintas culturas, distintas clases" (PRPF, 2012). Otra madre señala: "Pienso que eso es el fuerte de Kusikuna, y todos hemos decidido poner a nuestros hijos por esta riqueza, lo hacen muy bien" (MMFFB, 2012).

Como se indica en el apartado sobre demandas de PPFF, ellos quieren para sus hijos una metodología motivadora que brinde procesos de aprendizaje significativos que despierten el gusto por aprender y por acudir a esta casa de enseñanza, y no la ampulosidad de contenidos aprendidos mecánicamente. Esta demanda expresa la importancia para los papás del significado del respeto a los procesos del niño que la escuela abraza desde sus principios. Entonces, los papás observan que la metodología de la libertad desarrollada en el Chawpi y en los otros ciclos si bien trae beneficios a nivel de interacción social, no es saludable al proceso de conocer que desarrolla el estudiante porque descuida la proyección del *cómo* de las estrategias metodológicas:

> Estamos en reunión de Kusikuna con los papás, para hoy los actores pedagógicos de Kusikuna decidieron hablar a los papás sobre los principios pedagógicos, a raíz de que notaron incomprensiones por parte de éstos hacia la propuesta pedagógica de Kusikuna en las anteriores reuniones y en conversaciones con algunos. Al socializar estos principios pedagógicos basados en la libertad, sale a flote discrepancias por parte de los papás sobre la libertad en la metodología de Kusikuna, desde las miradas que estos actores tienen sobre cómo se la está desarrollando en la escuela. Algunos papás ya dieron a conocer sus observaciones, y una mamá acota:
>
> Si estamos realmente queriendo mejorar la escuela, queriendo ver qué cosas se puede mejorar, creo que hay que pensar lo que se ha estado diciendo. Hay mucho énfasis en un aspecto. Lo que siento es que a veces es como que el niño no quiere…, prefiere estar…, entonces es como un poco fácil en no poner más atención en cómo hacer esas otras cosas muy creativas, muy atractivas, muy innovadores que los niños realmente quieren. Es eso que a mí me parece que se podría mejorar en Kusikuna. Hay cosas que los educadores ven como tradicional, yo pienso que no tiene que ser así. Yo a veces pienso que se aburren los niños porque la metodología en ese aspecto de lo intelectual, de lo académico, podría ser mucho más rico. La otra parte está muy, lo hacen muy bien, pero a mí me preocupa las cosas que han dicho las otras mamás. (RKPPFF, 2012)

Esta mamá, quien en algunas oportunidades ha estado observando la práctica de aula, percibe que la libertad de que el niño escoja o prefiera qué hacer conlleva a la evasión por parte del educador sobre su responsabilidad de crear situaciones de enseñanza y aprendizaje creativas. Ella percibe que no se trata de que los niños tengan que decidir gran parte de cómo empeñar sus tiempos, lo cual hace que el educador deje de preparar actividades atractivas y como consecuencia los niños se aburren, sino que más bien depende del educador, de su forma de motivar al aprendizaje, pues los niños desean ser atraídos por la propuesta de aprendizaje motivadora. Con ello, esta mamá presenta su

crítica a la práctica pedagógica de Kusikuna donde el niño decide, en gran manera, cuándo y cómo proceder, y plantea que el educador atraiga al estudiante proponiéndole invertir su tiempo en distintas etapas de aprendizaje.

De hecho, Kusikuna, desde sus principios pedagógicos, propone este rol a jugar por parte del educador, un educador motivador, propositivo y activo en el acompañamiento. Sin embargo, se observa que la perspectiva de libertad en la enseñanza conlleva a que la mitad de los estudiantes se vea con pocas propuestas pedagógicas acordes a sus requerimientos y que, por ende, su tiempo no sea bien invertido.

En la misma línea, otra mamá también expresa sus observaciones sobre la metodología de la libertad, especialmente, respecto al tema del *qué* aprender, señalando que la forma pedagógica de llevar a cabo el proceso de enseñanza no está propiciando para el estudiante aprendizajes que requieren a estas edades y que Kusikuna señala realizar:

> Estamos hablando de una escuela, es alternativa, pero estamos también queriendo formar esta otra parte la pedagógica, sin demonizarla, con nuestra propia visión, con nuestra propia creatividad queremos formar este ser íntegro, también capaz de enunciar algo bien equilibrado, claro, capaz de expresar lo que está a su alrededor, y eso es a través del intelecto. Yo creo que ese es el clamor de mi parte y de las otras madres también, cómo estamos combinando eso. Hay tres proyectos por año y en los proyectos usas todas las áreas ¿no?, matemáticas, todas las áreas, por lo que yo he visto no pasa eso, (…) no he visto enlazar un tema, por ejemplo, las montañas con geografía, con altura, con temperatura, con clima. No he visto francamente, y se usa tanto tiempo para eso. (PRPFenRKPPFF, 2012)

Esta mamá, al igual que otras, da a conocer sus observaciones sobre la integralidad de áreas de conocimiento y de temáticas que señala realizar la escuela en el abordaje de proyectos.

Como observamos en la gestión de aula, la realización de proyectos que pretende forjar la autonomía del estudiante en su proceso de conocer, es un proceso en el que el educador decide las acciones pedagógicas que tendrán lugar y toca al estudiante decidir sus tiempos y ritmos de involucramiento. Esto ha conllevado, en la mitad de los estudiantes, a procesos de investigación con poco avance, debido al tipo de acompañamiento del educador a las acciones de los estudiantes y debido a las limitaciones de los recursos materiales. Entonces, como se observó, la libertad del estudiante conduce a debilidades en la motivación al aprendizaje y en la atención a los requerimientos. En los otros estudiantes, esta libertad como metodología tiene resultados gratos debido a que fue acompañada por motivaciones personales en los retos presentados.

Las mamás expresan su desacuerdo no con la concepción en sí misma de la libertad en la metodología de enseñanza y aprendizaje, sino con la forma en cómo se la está desarrollando en la escuela. Estas mamás observan tales procesos, configuran sus comprensiones al respecto y argumentan que la práctica de la libertad como metodología está teniendo flaquezas en cuanto al rol y la responsabilidad del educador como agente que gestiona espacios de aprendizaje. Son argumentos que, en gran manera, tienen fundamento, y son apoyados por las observaciones por parte de otros papás que he ido refiriendo en los temas de planificación institucional y las tareas como estrategias pedagógicas.

Ante estas debilidades pedagógicas, los padres de familia señalan que los principios de libertad y respeto a la elección del estudiante no se están concretando como se les había dicho al empezar a ser parte de esta experiencia educativa o como ellos comprendieron, es decir como un mecanismo para aprendizajes activos y significativos. Y observan ellos que esto se debe a que la libertad tiende más hacia un extremo, hacia la dejadez: "Veo que hay mucha diferencia entre la filosofía y la práctica. Creo que a veces falta muchos insumos, muchos elementos para poner en práctica todo lo que es absolutamente bonito en sus principios y filosofías" (PRPF, 2012). "Ese valor que siempre lo ponen: de la libertad, de la libertad; eso un poco fomenta ese problema (de incomprensión entre papás y escuela). Si no definimos qué es la libertad, entonces, la libertad es todos hacen lo que quieren. Me parece lindo que se enfoque en el ser, en la persona que es el niño sin descuidar de lo que es lo esencial, es una riqueza que debemos saberla usar y debemos saberla ubicar bien, en el preciso momento, sin llevarla a extremos" (MMFFB, 2012). Otra mamá señala: "Como es el punto de partida de que criticamos lo que es lo autoritario que yo creo que hay en el sistema general de educación en las escuelas, pero también hay un camino intermedio yo creo. Porque los niños pequeños, pienso yo, para sentirse bien, necesitan protección y guianza de los mayores, y si no hay eso, yo pienso que los niños se sienten inseguros también" (MMFFF, 2012).

Ya que el enfoque de los padres es el aprendizaje de sus hijos, ellos están comprendiendo el mensaje de la metodología de libertad que emite Kusikuna como dejadez por parte del educador respecto al empleo de estrategias metodológicas acordes. Al respecto Kusikuna defiende su postura y su práctica desde un distinto hincapié, sobre lo cual trata lo siguiente.

4.5.2.2.2 Respuesta de los responsables pedagógicos: Centralidad en el ideal de los principios

La respuesta que da Kusikuna a los papás refleja la comprensión de los directivos y las orientadoras pedagógicas, quienes son la voz de Kusikuna ante los padres de familia. Esta respuesta consiste en una tendencia a enfocarse en los ideales, lo cual les dificulta en la tarea de visualizar las limitaciones existentes en la integridad de la práctica pedagógica, una propensión a pensar en la práctica como si ésta se fuese dando igual a como se los plantea desde los ideales. Por ejemplo, desde los principios de no-directividad y respeto a los procesos de los estudiantes, ellos suelen considerar que los estudiantes se interesan por la lectura cerca a los 8 o 9 años de edad, o que comprenden algunos cálculos matemáticos a una edad mayor que el que se señala en el imaginario escolar. Entonces, para ellos, que el niño no se interese en leer o escribir en los primeros años de escolaridad de la primaria no es una preocupación, porque señalan que como parte de su proceso el niño se interesará después. Hacen esta reflexión y buscan la forma de defenderlo ante los padres de familia, pero sin entrar a analizar la realidad de las prácticas pedagógicas que vive Kusikuna respecto a la lectoescritura o el cálculo:

> **OPGA A:** Necesitamos buscar pruebas, porque los padres quieren seguridad que en diferentes partes del mundo se está experimentando que no hay ninguna desventaja cuando los niños aprenden a leer a los 7, 8, 9 años. Porque esto que tienen que entrar leyendo a primaria me parece como deformar el desarrollo del niño pequeño.
> **OPGA B:** Nosotros somos un granito en esta sociedad, y la sociedad es nomas así. Lo que nos queda es trabajar en nuestro pequeño, con nuestros papás. Si la familia no da apoyo al niño para que no se sienta mal si no sabe multiplicar a los nueve años, va ser como más frustrante para él, se va a sentir con menos autoestima. Esas son realidades que no debemos olvidar también. (…) en nuestro pequeño lo que nos queda es trabajar con nuestras familias, no podemos cambiar la sociedad, pero sí trabajar con nuestras familias enserio. (RED, 2012)

Es plausible que la escuela considere respetar al niño en su proceso y sus etapas como algo más importante que defender a raja tabla que el niño debe aprender a leer a cierta edad. Sin embargo, los actores no están analizando el otro factor que sucede en el aula, que son las condiciones que el educador propone o dispone para el aprendizaje. Si bien desde los actores no es el ánimo de excusar posibles realidades del aula, sí hay una tendencia al centralismo en los principios pedagógicos de respeto al niño en su propio proceso que se debe a la confianza que tienen los actores en tales principios y al empeño en defenderlo ya por muchos años justamente por esta confianza. Esto hace que en sus intenciones de defenderlo lo hagan como si estos principios, más allá de ser una base de

acción, un valor que orienta la mirada, fuesen una realidad tal cual, sin ser influidos por otros factores educativos existentes.

Ante las observaciones de los padres de familia, los responsables pedagógicos consideran que los PPFF, contrariamente a lo que kusikuna propone, quieren una educación centrada en el academicismo que no analiza los reales intereses de los estudiantes y pone en riesgo el respeto a los procesos de los estudiantes:

> **DCEK**: Porque no vamos a empujar hacia el academicismo en los niños, ya en Juch'uy, con expectativas de que hagan esto o hagan lo otro. Yo ahí estaría alerta, digamos, en esta nueva etapa. Yo no sé a qué vamos a llegar, podemos ser un gran colegio de prestigio académicamente bien, entre comillas, pero chau procesos de vida. (…) ahí, siempre hemos hablado, respetar ese proceso del niño y no querer personas, digamos, pequeños con cabezas enormes con tanta información, tantos datos, tanta memorización, que podríamos llegar a ser. Ese no es el problema, porque se puede llegar a ser.
> **OPGA A:** Esto es una discusión que muchas veces tenemos que mantener con los padres y madres de familia. Y ahí muchas veces no sabemos argumentar, y esto es algo que ustedes tienen que empezar a hacer. (…) es importante que profundicemos en esto, proceso de vida y el proceso de los niños, no imponer, no dirigir, porque esto es un peligro para nuestro futuro. (RED, 2012)

Ante las observaciones consecutivas de los papás, los responsables pedagógicos de Kusikuna se dieron a la tarea de exponer ante ellos los principios pedagógicos. Al expresar estos principios idealidad, los papás sugirieron relacionarlos con la práctica que se lleva a cabo con sus hijos: "estamos viendo la pedagogía de Kusikuna. No sé si es pertinente detenernos, por ejemplo, los papás que tienen hijos en el Pukllay, podrían hacer preguntas, proponer algo, trabajar con los profes, preguntar qué están haciendo, por ejemplo a esta edad, qué dicen los chicos, qué dicen los chicos en su casa" (MMFFA en RKPPFF, 2012). Aquello resultó en más cuestionamientos y más específicos por parte de los papás.

Ante las preguntas de los papás, los responsables pedagógicos analizaron que algunos educadores no están fortalecidos en los principios pedagógicos y no pueden defenderlos; entonces, decidieron que los educadores se empapen de estos principios para que tengan claridad al identificarlos en su práctica y así poder exponerlos y defenderlos ante los papás. Así, la orientadora pedagógica preparó una hoja con los principios pedagógicos para analizarlos en las reuniones de educadores. La coordinadora pedagógica se dirige a los educadores: "ahora estamos con identificar y reconocer (la características de los principios pedagógicos) y decir: 'esto hacemos', y decir estamos de acuerdo o no estamos de acuerdo. Y con ese argumento recién lanzarnos hacia los papás, pero estar antes seguros de lo que decimos" (CP en RED, 2012). En reunión de educadores, desde las orientadoras

pedagógicas también salen sugerencias al respecto:

> **OPGA B:** Yo creo que podemos ver qué argumentos se puede repartir para que cada uno lea, digamos, y tener una idea sobre directividad, sobre no sé… tantas cosas (…)
> **OPGA A:** Ahora para directividad tenemos que entender bien el proceso de desarrollo del niño, y éstos son las tres fases del sistema nervioso (…). Tenemos que saber explicar bien. (RED, 2012)

Ellos plantearon estudiar tales principios pedagógicos, empaparse teóricamente sobre tales, reconocer qué elementos de la práctica tienen que ver con lo que dice el principio, lo cual consideramos sano, como una reflexión retroalimentativa de la práctica, que nació en tales bases, pero lo negativo es que el interés mayor es la defensa de los principios y no la mejora de la práctica.

Asimismo, cuando en reuniones salen críticas serias sobre la relación entre la práctica y los principios pedagógicos, en algunos actores, se evade enfatizar esta temática traída a colación o se empeña más tiempo en tener en claro los principios que finalmente son valores que orientan y no prácticas concretas:

> **OPGA B:** Y es bien difícil vislumbrar cómo es, cómo tendría que ser lo que siempre hemos soñado, eso de la no-directividad, respetando los proceso de vida a partir de, realmente, descubrir el proceso de cada niño, en este caso de los niños pequeños. Cuando discutimos con los papás sobre esto, dice: “estoy de acuerdo con esta teoría, pero lo otro (la enseñanza de conocimientos) no puede ser mediocre”. En eso también hay que trabajar, si nosotros como escuela tenemos que trabajar con los niños, decimos que les queremos dar herramientas para que ellos sean autónomos, escojan lo que quieren aprender, pero muchas veces no lo hemos podido hacer bien tampoco. Entonces, eso es. (…)
> **DCEK:** No estamos diciendo que lo hacemos bien… Pero de ahí a hacerlo bien hay que estar bien claro cómo lo vamos a hacer, estrategias.
> **OPGA A:** A parte de mejorar en la práctica yo creo que hay que profundizar también en la teoría. (RED, 2012)

Aunque en el fondo estos actores reconocen que la práctica aún es incierta respecto a reflejar los principios pedagógicos que tanto se defiende de respeto al estudiante, construcción de su autoestima y autonomía como un sujeto con expectativas propias, este extracto demuestra que los actores pedagógicos están dejando de lado el énfasis en el tipo de práctica pedagógica, en indagar, analizar y proyectar el cómo concretizar o mejorar en la práctica de aula estos principios pedagógicos tan defendidos por ellos.

En definitiva, en el discurso y en la comprensión de estos actores se percibe la intención interna de llevar a cabo plenamente una pedagogía activa basada en la libertad. Si bien se hacen sugerencias a las dificultades específicas que los educadores tienen en sus ambientes, el centralismo en los directivos y las orientadoras pedagógicas en los principios pedagógicos, acompañado por débiles procesos de coordinación con los educadores,

muchas veces los distancia de lo que pasa en la realidad o les lleva a justificar algunas flaquezas de la práctica pedagógica y conduce a límites en la tarea de analizar la realidad de la práctica pedagógica en su integralidad de causas y efectos.

El hecho de no hacer hincapié en un análisis integral del tipo de relación entre la práctica y los principios, también se debe muy íntimamente a que ello implicaría definir estrategias institucionales que requieren de inversión económica como aumento de sueldo a los educadores, contratación de una persona para la preparación docente, entre otros, que, por el momento, como institución no pueden sobrellevar.

Ahora bien, si bien hay afinidad entre papás y los responsables pedagógicos de Kusikuna en cuanto a finalidades educativas, las tensiones en la comunicación entre estos actores se deben a comprensiones diferenciadas y argumentadas sobre la libertad en la pedagogía Kusikuna. Kusikuna hace hincapié en que el niño “elija” para aprender, lo cual para ellos conlleva el rol motivador del educador; mientras que las demandas de los padres hacen énfasis en que el niño sea motivado para aprender. Esta postura diferente, a su vez, enfatiza diferencias en las comprensiones de ambos tipos de actores sobre los roles de los niños, roles de los docentes y la dinámica de las clases. Es decir, desde la comprensión de los actores pedagógicos de Kusikuna es importante un proceso respetuoso de la libertad de elección del estudiante, en un contexto pedagógico propiciado por el educador. En cambio, para los papás no es primordial este hincapié en promover constantemente que el estudiante tome decisiones sobre su proceso, sino más bien, la libertad para el respeto llega a implicar, en gran manera, responsabilidad por parte del adulto en guiar de forma motivadora el proceso del estudiante, con flexibilidad a las características de los estudiantes.

Esto significa que las tensiones en la comunicación entre estos actores se deben a que no se generan códigos comunes en la comunicación, por lo tanto, no hay una misma comprensión (Jabif 2004) o un significado igual asignado por los padres al mensaje de los actores pedagógicos (Manes 1999). La práctica pedagógica llega a ser el canal de comunicación no tan fluido entre el mensaje que se quiere dar desde Kusikuna y el interpretado por los padres, haciendo que la transmisión del mensaje sea limitada generando tensiones (Manes 1999).

Gracias a las relaciones interpersonales sanas entre estos dos tipos de actores, estas tensiones continúan pero en el marco de una viva y sana interacción. El mecanismo de

ceder y aceptar aunque con resistencias nuevamente funciona, sino no sería comunicación. A ello se debe el hecho de que la participación activa de los papás desde Ajayu haya logrado cambios o movilidad en los roles y cargos de algunos actores a mitad de gestión. Entonces, estas diferencias, miradas variadas y puntos de encuentro hacen que este debate aún esté abierto y permita el diálogo y el trabajo conjunto entre estos dos tipos de actores.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

EL Chawpi: Por una alternativa educativa centrada en el ser, su protagonismo y la convivencia

Me hago preguntas muy sencillas:
- ¿A quién pertenece el conocimiento que enseñamos y a quién no?
- ¿Quién se beneficia con la educación y quién no?
- ¿Qué podemos hacer para cambiar la educación de modo que sea más crítica y más democrática?
- ¿Qué puedo aprender del trabajo de otros colegas que me ayude a pensar mejor estas cosas? (Michael Apple).

GESTIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD DESDE EL AULA

Una alternativa educativa que fortalece la autoestima y la convivencia en comunidad

Kusikuna y, en ella, el Chawpi se levantan como respuesta a las características de la educación tradicional, planteando una pedagogía paidocéntrica en la que el estudiante fortalece su autoestima y aprende a conllevar procesos satisfactorios de convivencia social en la diversidad individual y social, basados en el respeto. El Chawpi es una configuración social que, en gran manera, refleja la realidad de diversidad social del contexto Cochabambino pues acoge a familias que viven en zona urbana, periurbana y rural con distintas historias de migración. Esta diversidad social se expresa en los padres de familia, en sus características económicas, preparación académica y el tipo de ocupación que ejercen, y en los estudiantes, sus conocimientos previos y sus características individuales en el proceso pedagógico. Así, la escuela se ha convertido en una comunidad educativa que acoge a la diversidad social y promete, por lo menos en pequeño y desde este pequeño mundo, romper las divisiones de estratos sociales que se reflejan en la sociedad en grande.

Este tipo de educación que plantea Kusikuna sucede gracias a su impetuoso énfasis, desde la plena confianza y unanimidad en la actitud de los actores pedagógicos, en una práctica que permite la libre expresión, decisión, elección del estudiante en su proceso de aprendizaje, el dar lugar al proceso de su ritmo de aprendizaje y una acentuación en el respeto mutuo en la comunidad educativa. Y sucede que estos elementos cultivan un ambiente psicosocial de respeto a las condiciones individuales y sociales de los estudiantes. Es así que en la gestión de aula, el valor de la dimensión humana, el valor de ser persona ante todo, la convivencia social y con la naturaleza son los factores centrales de la acción pedagógica.

Con ello Kusikuna predica desde sus acciones una opción educativa para la convivencia, es decir, emplea a la escuela para enseñar a los actores sociales a convivir entre diferentes personas, grupos, codiciones. Con este carácter, Kusikuna llega a ser una crítica al enseguecimiento de muchas experiencias de puesta en práctica del sistema educativo formal, respecto a uno de los aspectos más importantes en nuestro medio caracterizado por la diversidad y por estructuras todavía establecidad de discriminación y de exclusión social (Sichra y otros 2013), demostrando la veracidad de que la inteculturalidad finalmente se posiciona para demostrar que somos más iguales que diferentes (Carbonell 2002). Este aprender a convivir, ahora, exige ser el centro de todo proceso educativo, para transformar ese rol reproductor de dominación cultural y mercantil que se le ha otorgado a la escuela (Giroux 1987 y Illich 1985).

Mecanismos para las relaciones interculturales

En este ambiente de diversidad individual y social, la gestión pedagógica e institucional ha ido construyendo, desde los inicios de la escuela, mecanismos para establecer un sentido de comunidad entre los estudiantes, dinamizado por principios de convivencia tales como: la amistad y confianza en el relacionamiento educador-estudiantes, el respeto mutuo como valor en la diversidad, la resolución de conflictos y el hecho de tener los recursos materiales en común entre los estudiantes.

Amistad y confianza entre educador y estudiantes

El educador expresa actitudes de comprensión, valoración, ayuda al estudiante, cuidado y protección de sus emociones y fortalecimiento de su autoestima. El educador ha entablado con los estudiantes un lazo amistoso y de confianza donde no sólo escucha al estudiante sino también él comparte algunos de sus problemas para ayudar a los estudiantes. Estos elementos de interrelación afectiva construyen, en gran manera, la autoestima, seguridad, espontaneidad, libertad de expresión de los estudiantes, como también permiten cultivar amistad entre éstos con el educador, quienes comparten aspectos no sólo pedagógicos sino también personales. Por tanto, se configura un ambiente de seguridad, confianza y amistad otorgado al estudiante a través de la interacción horizontal y en reciprocidad entre educador y estudiantes. Estos elementos son la base de la escucha entre estos actores, rompiendo con el concepto de obediencia verticalista que los estudiantes asumen en muchas escuelas. Kusikuna demuestra que este crecimiento en autoconfianza permite también practicar su libertad para con otros, libertad de expresión, de cooperación y

generosidad y la escucha (Wild y Wild 1985), porque la persona requiere de defensas que lo protejan, pues ya se siente seguro. Con toda razón, Paulo Freire (1997) no concibe el educar sino es como un rol ético, dialogativo estudiante-educador, por lo tanto y ante todo, respetuoso del estudiante, de sus características culturales e individuales, de sus curiosidades y su libertad.

En el Chawpi, la amistad entre estos actores no sólo se debe a la cantidad sustancial de tiempo que pasan juntos, lo cual es un factor coadyuvante, sino, por sobre todo, al interés real y al empeño por parte del educador por construir lazos de amistad entre él y sus estudiantes, gracias a la valoración del niño como un ser afectivo y social (ibíd.).

La consistencia de los principios psicopedagógicos de respeto al estudiante y un ambiente psicosocial de respeto mutuo en la escuela hace que éstos sean contagiosos e incentiven a los educadores a reproducirlo; pero quien finalmente decide comprometerse en acción y poner su energía en este objetivo es el educador, y esto es lo que sucede en el Chawpi.

Nuevamente, Kusikuna no percibe una comunidad de aprendizaje y enseñanza que no esté fundamentada en las relaciones de afecto, por tanto, reciprocidad y convivencialidad.

El respeto mutuo como valor humano en la diversidad

La ética pedagógica del respeto a la salud integral del niño muy insertada en la mentalidad y la actitud de los educadores y el cuerpo pedagógico hace que el Chawpi sea un ambiente social respetuoso de la diversidad de personas y, en ella, de las características de diversidad sociocultural notadas entre los estudiantes y hacia la condición de discapacidad y capacidades especiales. El ejemplo del educador de establecer relaciones horizontales entre él y los estudiantes, su insistencia en el respeto entre los estudiantes, el respeto a la individualidad de los estudiantes hacen que ellos tengan un ambiente cotidiano y real de aprendizaje del respeto mutuo entre ellos.

Asentar un ambiente de respeto es forjar mecanismos de trato equitativo entre los actores, de expresar sus opiniones y ser escuchado. Así, los estudiantes entre sus aprendizajes van internalizando y apropiándose de que el valor mayor de igualdad es el valor que tienen con el sólo hecho de ser personas, este valor de la esencia humana. Entonces, en los estudiantes se va disipando prejuicios sociales que permanecen en la sociedad, como el de valorar a una persona por la condición externa, cierta condición social o el temor a no ser aceptado. Por tanto, el ambiente de respeto ayuda a concebir el sentido del valor

humano por sobre las condiciones externas, materiales o físicas, a comprender que tales condiciones son parte de la diversidad existente, parte de la persona, pero no más importante que ella.

Este ambiente de respeto también es una plataforma para que los estudiantes conozcan, se familiaricen con la situación y las condiciones del estudiante que tiene alguna discapacidad. Este conocimiento conduce a que los estudiantes sean comprensivos y colaborativos con el estudiante con esta capacidad especial, brindándose a colaborar con él. El ambiente de respeto hace que este estudiante también se perciba como parte del grupo, con derechos y deberes similares como el hecho de expresar y participar en la cotidianidad del grupo con sus limitaciones.

En ese sentido, en Kusikuna, trabajar la valoración a la esencia humana repercute en la valoración de las condiciones de diversidad sociocultural palpables en las relaciones interpersonales y sociales. Es decir, surgen actitudes interculturales, también, mientras se valora más la igualdad que las diferencias (Carbonell 2002), permitiendo valorar las diferencias justamente como parte de esta igualdad (Morin 1999).

Compartir los recursos, un valor social que privilegia la reciprocidad en la convivencia

Los educadores y el cuerpo pedagógico han creado intencionalmente un mecanismo para que los estudiantes tengan en común sus materiales y recursos, exigiéndose a sí mismos el compartir, escuchar, el tener paciencia ante la espera, comprender que todos tienen el mismo derecho a tales recursos o bienes, permitiéndose practicar el sentido de reciprocidad e interdependencia. Además del valor de compartir, esta realidad logra en cierta forma sembrar en los estudiantes la comprensión de que los recursos materiales tienen un valor por su función y no un valor en sí mismo, en su marca o estatus, que es una tendencia común en estudiantes de estas edades, en un contexto de diversidad sociocultural y socioeconómica.

La resolución de conflictos, un espacio para la comprensión mutua y la convivencia

En el Chawpi suceden conflictos en la interacción de los estudiantes. Debido a la iniciativa institucional que por muchos años hace énfasis en el respeto, el educador hace que los estudiantes entren en una dinámica de resolver sus conflictos, dirigidos por él, donde ellos son escuchados, pueden expresarse, valorar los efectos causados y finalmente tomar una

decisión de cambio ante el conflicto. La práctica de resolución de conflictos, en cierta forma, logra empoderar a los estudiantes en asumir su libertad de expresión cuando así lo requieren y, a la vez, su capacidad de escuchar y comprender a los otros, en la búsqueda de soluciones a situaciones conflictivas; de esta manera, los estudiantes aprenden a manejar sus emociones y cultivar su actitud empática. Este espacio de interacción se hace esencial para convivencia armónica entre los estudiantes.

Kusikuna es una muestra de que la interculturalidad es un hecho realizable desde el aula y la cotidianidad, con los distintos actores y con la fuerza de una mentalización de que así puede ser. En este medio "urbano", "semiurbano", donde cohabitan diversas identidades y realidades socioculturales, Kusikuna sugiere un camino hacia la interculturalización de la sociedad: una escuela configurada por la mezcla de personas que pertenecen a diversos entramados sociales, y en ello, sólo estando juntos y también revueltos, compartiendo mismos intereses y, en parte, mismas condiciones, surge el conocimiento del otro, la conciencia sobre el otro, sobre sí mismo en relación de los otros y crecen las actitudes de comprensión al otro, puesto que la interculturalidad en primera instancia son las relaciones entre personas diversas (Albó y Galindo 2012).

LA DIMENSIÓN DEL SABER Y HACER: PROCESO DE APRENDIZAJE Y FACILITACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LIBERTAD

Metodológicamente, Kusikuna confía y hace hincapié en la elección del estudiante como medio efectivo para su aprendizaje y señala que los campos de conocimiento son integrales. La realización de proyectos estudiantiles es la metodología para poner en práctica esta pedagogía del aprendizaje mediada por la libertad como condición para la autonomía y la articulación de áreas del conocimiento. Los estudiantes trabajan sus proyectos en función a su inquietud y curiosidad temática, las cuales orientadas por el educador a través de preguntas, guían el proceso pedagógico. El objetivo del educador es llevar al estudiante, a través de su inquietud, a un proceso de descubrimiento y que durante el proceso aprenda la herramienta de investigación que es la lectoescritura, para luego usarla ante alguna curiosidad que tenga. En ese sentido, en el Chawpi no se distinguen los grados al que pertenecen los estudiantes, sino las capacidades y necesidades que los estudiantes demuestren respecto a la oferta de aprendizaje.

La comprensión de aprendizaje y autonomía del estudiante y sus efectos

Desde las estrategias y la comprensión del educador, la metodología de proyectos está diseñada para un tipo de estudiante y desde sólo un nivel de ejercicio de autonomía. Este tipo de estudiante es uno motivado por su curiosidad y necesita aprender las herramientas de lectoescritura para descubrir sobre lo que desee; y la perspectiva de autonomía que maneja el educador es sinónimo del manejo independiente de esta herramienta en el proceso de investigación.

Esta comprensión de autonomía limita la amplitud del ejercicio de autonomía como parte del proceso de nuevos aprendizajes, y limita la comprensión sobre el rol del educador activo como facilitador del proceso de aprendizaje. Pues, los estudiantes presentan diversidad de ritmos de aprendizaje, distintos niveles en la obtención de habilidades y, además, diferentes expectativas del proceso de aprendizaje. Por su parte, el educador se ve limitado en cuanto a estrategias metodológicas para abordar esta diversidad y logra sólo atender a un grupo que responde a su expectativa de autonomía y de proceso de enseñanza, haciendo que otros grupos de estudiantes tengan poco de su orientación y su rol de facilitador.

Este grupo que responde a los objetivos de aprendizaje y autonomía trazados por el educador lo hace por el reto ameno que ha significado aprender a leer comprendiendo, algunos estudiantes demuestran su avance en la lectura comprensiva y un deseo de seguir leyendo incluso después de haber concluido su deber. Esto sucede debido a que este proceso de aprendizaje es motivado por los retos y necesidades que presenta el educador, conjugados, imprescindiblemente, con el deseo de aprender y la predisposición del educador de atender sus demandas inmediatas, considerando el ritmo del estudiante, su necesidad y gusto. Sin embargo, los estudiantes que cuentan con una facilidad en la lectura y, además, tienen en casa otro tipo de recursos como el internet, aprender está siendo menos atractiva porque no presenta mayores retos ofrecidos por el educador.

Es así que el aula expresa la posibilidad de una pedagogía activa, basada en las necesidades, curiosidades y requerimientos de los estudiantes (Wild 1985). Sin embargo, esta filosofía educativa de vida presenta debilidades al enfrentarse a la diversidad de estudiantes con vacíos en la herramienta de la observación y la planificación de andamiajes coadyuvantes y relativas a las características diversas de los estudiantes (para nada recetaria). Kusikuna se enfrenta ya por muchos años a la dificultad de poner en práctica esto que predica desde sus entrañas y con pasión: la educación activa. Esta dificultad

también es percibida por los otros actores como los padres de familia, la comunidad de Jove Rancho y otros interesados en esta educación alternativa, quienes al no encontrar una unión fuerte entre lo que se hace y se predica suelen abandonar la idea de ser parte.

La fortaleza de esta forma de educación activa es la fe plena en ella por parte de los educadores. Si bien esto llega a ser una plataforma para la acción, las debilidades del proceso pedagógico de aprendizaje de conocimientos se hacen presente, pues la realidad de la práctica pedagógica exige cambios en la comprensión y los objetivos de aspectos centrales, como la autonomía, la libertad y la atención a la diversidad individual y grupal (Sacristán 1992). Es decir cambios en el rol de facilitador que desarrolla el educador, cambios que concreten lo que Kusikuna plantea como autonomía del estudiante y lo que implica el aprendizaje activo: que el estudiante aprende haciendo, según sus necesidades de aprendizaje y aprende a monitorear su aprendizaje logrando nuevos aprendizajes, gracias al rol facilitador del educador (Wild y Wild 1985). Visualizando la realización de proyectos, estos cambios podrían darse en torno a la diversificación de los aprendizajes mediante el involucramiento en resoluciones de problemas reales y la investigación, aplicaciones del conocimiento en distintas tiempos y espacios, integrando el conocimiento. Para esto es necesario, por parte del educador, la preparación de andamiajes que recorran estos escalones del aprendizaje (Torp 1998), forjar la motivación constante y el sentido de responsabilidad y disciplina que eduque la voluntad (Ander-Egg 1996).

Recursos didácticos

El ambiente del Chawpi y la biblioteca de la escuela cuentan con varios recursos didácticos, hay desde recursos lúdicos, de lectura, graficados, ilustrativos, de los cuales sólo algunos son empleados. Respecto a la realización de proyectos estudiantiles, es preciso hacer una revisión minuciosa de estos recursos, por parte de los educadores, para usarlos a sus fines y potencializar sus prácticas pedagógicas. Asimismo, hay disponibilidad en los actores de la comunidad educativa –padres, educadores, miembros de Ajayu– para la obtención de recursos didácticos específicos. Los recursos son limitados para el objetivo de educación activa que se propone Kusikuna. Entonces, los educadores emplean formas ya comunes y no innovadoras para muchos estudiantes, lo cual también resta ese interés por el aprendizaje que Kusikuna desea promover en el estudiante. En cierta forma, se ha demostrado que contar con recursos necesarios implica una tarea de organización y administración de recursos y sus canales de obtención. Por tanto, es urgente recurrir a la

acción comunitaria como gestión de los recursos que con persistencia se lograría su obtención debido al gran voluntarismo de los actores de Kusikuna.

Metodologías individualistas

Los procesos de enseñanza y aprendizaje presentan centralidad en metodologías que promueven el protagonismo individual de los estudiantes. Aquello es una limitante para la gestión del tiempo y la facilitación por parte del educador, puesto que debe atender personalmente a los estudiantes. Y esto sucede a pesar de que el contexto de diversidad social, cognitiva, el carácter de horizontalidad y espontaneidad de la participación de los estudiantes no sólo brinda benéficas oportunidades para efectuar procesos de aprendizajes cooperativos y grupales, más enriquecedores que los de carácter individual, sino que exigen hacerlo. En este mismo ambiente de relaciones interculturales que se provoca en el Kusikuna, la construccion de conocimientos de la dimensión del saber requiere también interculturalizarse e interdependizarse.

Protagonismo de los conocimientos socioculturales de los estudiantes

Debido a la diversidad de estudiantes que han vivido en contextos geográficos también diversos, los conocimientos que traen los estudiantes sobre su contexto de vida suele ser un recurso para el aprendizaje sobre temática de proyecto y la temática de otros estudiantes. Este bagaje de conocimientos que tienen los estudiantes son empleados como recurso por el educador para abrir el paraguas temático de las investigaciones. Sin embargo, este espacio es reducido, tanto que los estudiantes son restringidos en esta práctica de compartir la riqueza de sus conocimientos. Igual suerte corren los conocimientos próximos del entorno sociocultural que es la comunidad en la que está asentada la escuela.

Entonces, la emergencia de los conocimientos socioculturales previos de los estudiantes no es aprovechada como estrategias para el enriquecimiento mutuo en el aprendizaje. Es decir, la actitud de respeto al niño todavía presenta vacíos en el hecho considerar sus conocimientos ya construidos en su vivencia social, familiar, personal en los procesos de aprendizaje, promoverlos y fortalecerlos. Pero, además, la manifestación de estos conocimientos sugiere también ser difundidos como conocimientos que pueden beneficiar a otros y como metodologías interculturales para construir comunitariamente nuevos conocimientos que enriquezcan la vida y desde la vida. Esta opción necesaria es parte del principio pedagógico de Kusikuna de aprender para la vida y en la vida.

La criticidad en la educación

Entre sus principios pedagógicos, Kusikuna pone énfasis en la educación como formación de un espíritu crítico en el estudiante sobre su entorno social y físico. La criticidad en el estudiante sobre sí mismo y sus actitudes hacia “el otro” son trabajadas en la interacción entre educador y estudiante en los aprendizajes referentes a la convivencia y el respeto. Los estudiantes adoptan actitudes de autoanálisis sobre su proceder para con otros, lo cual les permite repensarse y repensar su actitud y recurrir al diálogo como mecanismo de convivencia.

Referente al abordaje de los contenidos temáticos, forjar en los estudiantes el espíritu crítico analítico sobre sus temáticas aún es un objetivo pedagógico que recién nace. Sin embargo, el espíritu crítico es algo que los estudiantes practican cotidianamente al realizar sus actividades, frente a lo que descubren. Trabajar el pensamiento crítico en las distintas edades requiere ser un objetivo central en la configuración social de Kusikuna y sus objetivos pedagógicos.

Aprendiendo el espíritu ecológico: la pedagogía del ejemplo

A este valor humano que forja Kusikuna, desde el Chawpi, se suma la cualidad de esta escuela de ser una fortaleza en el apego a un estilo de vida ecológica, que comienza con la enseñanza al estudiante mediante el ejemplo de sus actores, la realización de actividades ecológicas y se fortalece con la organización del mismo ambiente físico que comprende todo el predio escolar. Con ello, los estudiantes practican este estilo de vida y reconocen su improtancia. Por tanto, se trabaja o, por lo menos, se impacta en los estudiantes la importancia de este espíritu ecológico, y se lo hace de forma natural, en la interacción con el medio y los actores. Esta enseñanza podría empoderarse si fuese más intencionada.

DEMANDAS EDUCATIVAS Y RESPUESTAS DE KUSIKUNA

Kusikuna, por las expectativas que promociona ante los padres de familia, se ha configurado en una comunidad donde acuden familias con variadas demandas educativas. Los padres de familia son atraídos por el principio que maneja Kusikuna de respeto al niño, su proceso acompañado por una pedagogia activa, interdisciplinaria y desde/en el contexto físico y social inmediato.

En este sentido, para muchos padres y madres de familia, Kusikuna es una alternativa al carácter rígido y de tensión de las escuelas en las que han estado sus hijos. Para otros, es

una alternativa a la violencia de procesos de discriminación que se vive en algunas escuelas, la cual llega a posicionarse en la mentalidad de sus hijos. Por ello, algunos papás vienen a Kusikuna especialmente por el ambiente socioafectivo y de respeto al estudiante que irradia la escuela. Otros papás vienen por la valoración y el respeto a la diversidad sociocultural, sus expectativas de educación intercultural que rompa las barreras separatistas, elitistas, de discriminación social. Ellos perciben que la escuela es un potencial para trabajar la interculturalidad y que, de alguna manera, se está haciendo. Algunos no fueron atraídos por los principios pedagógicos de Kusikuna, sino por la cercanía de la escuela.

Entonces, la mayoría de los padres de familia se sienten atraídos por una educación que realmente siga los ritmos de sus hijos y provea aprendizajes significativos, motivadores contextualizados, útiles a las necesidades y vivencias cotidianas del estudiante, con una fuerte demanda de los padres de familia por una educación que priorice la convivencia entre diferentes.

Sin embargo, al percibir que Kusikuna aún enfrenta dificultades en este tipo de pedagogía planteada, ellos exigen que Kusikuna responda, en alguna medida, a lo que se demanda desde la educación básica propuesta por el Estado, para que sus hijos no tengan conflictos con el sistema cuando deban asistir a otra escuela. La incertidumbre que muestra Kusikuna respecto a su quehacer educativo y el monstruo del sistema que espera a los estudiantes como, casi siempre, la única alternativa, hace que los papás desconfíen de los objetivos planteados por Kusikuna y sugieran que lo planteado por el sistema formal estatal tenga lugar en cierta manera, como una contrapropuesta a Kusikuna, como padres disconformes con Kusikuna y también disconformes con las otras escuelas.

Entonces, se crean conflictos y debates entre los padres de familia y los actores y responsables pedagógicos de Kusikuna que delatan diferentes comprensiones sobre los principios pedagógicos de la escuela; los padres desde lo que perciben en la práctica pedagógica y los acotres pedagógicos desde lo que conciben en los principios pedagógicos que todavía encuentran dificultades en su puesta en práctica.

Aunque Kusikuna responde a las demandas educativas del cultivo de valores antirracistas, valores de democracia, convivencia en comunidad, el respeto humano, ante todo, y respeto a la otredad, la mayoría de los padres de familia están preocupados por el avance pedagógico de sus hijos. Esto les hace tomar decisiones como abandonar la escuela y optar

por lo ya conocido.

El planteamiento de desescolarizar (en la idea de Illich 1985) la escuela que plantea Kusikuna es llamativa, pero al no ver un rumbo y una meta concreta, los padres desconfían y van en busca de alternativas menos radicales que satisfaga a sus inquietudes de un proceso educativo significativ, motivador y agradable para sus hijos, desistiendo de la ideación que plantea Kusikuna como una nueva forma de educación en libertad, para la autonomía y la crítica.

GESTIÓN PEDAGÓGICO-INSTITUCIONAL

En este enfoque multidisciplinario, la gestión pedagógica es operativizada por la gestión institucional, esta última crea las condiciones organizativas y administrativas para la gestión pedagógica, entre estos elementos, está la racionalidad y eficiencia de los procesos de coordinación y comunicación (Arratia, 2001). En el caso de Kusikuna, los nexos entre la gestión institucional y pedagógica están débilmente unidos, y esto se percibe en la poca incidencia en aula de los procesos de coordinación, planificación y comunicación. Esta incidencia débil se debe justamente al vacío de objetivos educativos claros, a la falta de una construcción metodológica de la pedagogía activa de Kusikuna y al tipo de acompañamiento pedagógico al educador. Es decir, los esfuerzos de la gestión institucional no están incidiendo eficazmente en la gestión pedagógica de aula que es la razón del sistema de gestión educativa (Cassasus 1999 y Ezpeleta 1992).

La planificación: necesidad, ausencia e incertidumbre

La planificación curricular como instrumento que operativiza los principios, las intenciones educativas y orienta el proceso pedagógico no ha sido privilegiada por los actores pedagógicos que están a la cabeza de Kusikuna, como tampoco por los educadores. Ellos, especialmente quienes han sido contagiados por la concepción del currículo emergente del estudiante puesto en práctica en la experiencia experimental Pestalozzi, se asientan firmemente en los principios de la libertad para la autonomía que prefiere un currículo que emane de la necesidad inmediata de los estudiantes, aunque atender aquello con eficiencia para Kusikuna y el Chawpi está todavía en los marcos de lo ideal.

La realidad del aula, de los procesos de coordinación, comunicación y los testimonios de los actores dan cuenta de que el vacío de procesos de planificación, tanto institucional como de aula, es, en gran manera, la causa para las debilidades de la práctica pedagógica. Este

vacío instrumental denota el vacío de un proyecto curricular que se plasma en dudas en los educadores sobre el proyecto pedagógico de aula. Si bien hay una claridad en el tipo de ser humano que se quiere lograr con esta experiencia educativa, aún existe mucha incertidumbre sobre la forma metodológica a abordar la cotidianidad de aula, bajo esta perspectiva activa. Pues, el no contar con objetivos claros y factibles de concretar y la falta de una guía metodológica conlleva a que en el aula se prosiga con un objetivo genérico que no da cuenta de la desgraduación, tampoco logra percibir ni responder a las necesidades múltiples de los estudiantes.

La falta de planificación es motivo de incertidumbre en los actores que están cotidianamente con los estudiantes y demandan, aún silenciosamente, la concreción de un proyecto curricular claro y operativo, argumentando lo indispensable que es para valorar el tipo de práctica que se desarrolla en los ambientes, la articulación de ciclos y tener una orientación sobre la metodología activa. Los mismos estudiantes visualizan la necesidad de la planificación como instrumento para dinamizar su progreso como estudiantes dentro de la metodología activa de aprender a aprender.

Coordinación pedagógica

La coordinación pedagógica, como una acción esencial de los directivos, conlleva un proceso enriquecedor de ideas, sugerencias que van emanando para aconsejar al educador cuando éste lo solicita al equipo. Especialmente las dos personas a quienes la comunidad educativa reconoce como las orientadoras pedagógicas tienen una riqueza en estrategias que transmiten a los educadores cuando éstos lo solicitan. Esta colaboración de los actores pedagógicos quienes han estado desde los inicios de la vida de Kusikuna es enriquecedora porque sus sugerencias vienen cargadas de experiencias de aplicación de estrategias metodológicas. No obstante, generalmente, muchas sugerencias se quedan en consejos y no inciden en el aula por falta de acompañamiento de quienes gestan la idea y la preparación de recursos. Por ello, si bien algunas ideas son inmediatamente aplicables, muchas ideas que involucran cambios integrales quedan en la nada.

Las sugerencias de estos actores orientadores tienen énfasis en la metodología de no directividad, es decir, permitir al estudiante decidir su proceso, darle la libertad de elegir qué hacer durante su proceso de aprendizaje, incluyendo procesos de planificación y co-planificación, estrategias metodológicas diversificadas por parte del educador para responder a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, este tipo de proceso es el

que aún no se está pudiendo implementar en el aula, debido al débil nexo entre la orientación pedagógica y la colaboración activa por parte de los orientadores en la realidad de aula que dirige el educador.

La debilidad que rodea la práctica de coordinación pedagógica es la intermitencia en la participación de estos actores orientadores, además de que ellos no siempre tendrán a Kusikuna como una prioridad de vida, pues una de ellas se proyecta a dejar poco a poco la escuela, y la otra sólo asiste a las reuniones, lo cual si bien es de provecho es una ayuda limitada.

La economía de Kusikuna es restringida porque no logra cubrir el funcionamiento de la gestión anual. Esto también limita la participación o la contratación de actores que puedan hacer posible una coordinación más integral (observación y acompañamiento). Este es un aspecto que Ajayu y los actores pedagógicos deben considerar seriamente para mover las estructuras de la forma de enseñanza que tiene la escuela. De hecho, a la falta de estrategias de coordinación se suma el vacío de un planteamiento curricular institucional que limita las intervenciones de coordinación pedagógica.

Formación docente

La coordinación pedagógica mencionada anteriormente, actualmente, es el mecanismo único de preparación docente. Sin embargo, años anteriores, el tipo de coordinación pedagógica contemplaba mayor incidencia en el acompañamiento al docente en aula. Esto implica que la preparación del educador en Kusikuna ha tenido un proceso de varios años, y este proceso se percibe en las razones que explican el tipo de práctica docente que se analizó. La preparación docente que se da a los educadores principalmente consiste en el ímpetu contagioso de los principios pedagógicos de respeto al proceso del niño, principios con los que Kusikuna nace como alternativa pedagógica. Estos principios pedagógicos son transmitidos con ímpetu a los actores mediante el discurso pedagógico, los ejemplos didácticos que dan a conocer, argumentaciones en reuniones de coordinación pedagógica sobre la teoría de la educación activa, preparación en material Montessori, lecturas sobre la experiencia del Pestalozzi (de estos dos últimos dan cuenta los educadores, puesto que el año de nuestro estudio no se dio), por parte de quienes han iniciado esta experiencia alternativa y quienes han adoptado como suyos estos principios. Es decir, gran parte de la fortaleza de Kusikuna radica en la adopción de estos principios pedagógicos como objetivos educativos de vida por parte de los educadores, no sólo como objetivos de educación

formal. Y esta fortaleza que radica en el educador y se convierte en su norte pedagógico es la que sostiene la gestión del aula y le da sentido. No obstante, este cultivo del anhelo de una educación diferente lleva de la mano el débil nexo entre esta teorización y las formas de concreción.

Comunicación entre actores pedagógicos

Por el carácter de respeto y el compañerismo como elementos centrales de la comunidad educativa que los ha caracterizado, para los actores de Kusikuna, el significado de comunicación implica el sentido de reciprocidad, amistad y colaboración. Debido a tensiones interpersonales que han provocado malos entendidos, resentimiento y, por tanto, alejamiento, los actores sienten que los procesos de comunicación en la comunidad educativa tiene tintes de verticalismo, aunque no es así. La estructura comunicativa de Kusikuna ha establecido desde siempre una interacción horizontal y democrática en las decisiones sobre la comunidad educativa, que ahora se da en el plano de lo formal. Hay un decrecimiento de este espíritu de reciprocidad, amistad y colaboración que caracterizaba la comunicación de los actores pedagógicos. Las tensiones surgidas y el alejamiento que provoca entre los actores también hacen que la comunicación entre ellos sea menos interactiva en el plano de lo relacional, lo cual afecta la efectividad de la comunicación en el plano de lo formal.

Comunicación escuela y PPFF

La comunicación de la escuela con los PPFF expresan dificultades en cuanto a una misma comprensión de lo que es la metodología empleada. Los padres observan que el énfasis de Kusikuna y el Chawpi en la elección del niño no es saludable a su proceso de aprendizaje porque conlleva a la permisividad y a que el educador no prepare estrategias motivadoras y activas para el aprendizaje significativo, que es parte de sus expectativas como papás. Entonces, los PPFF sugieren que en lugar del énfasis en la elección del niño, esta metodología de la libertad debiera hacer hincapié en la motivación al niño a indagar nuevos conocimientos y satisfacer esas inquietudes. Por tanto, el centro de esta relación es la demanda enfática de los PPFF por una educación que privilegia el aprendizaje útil a la vida cotidiana de sus hijos y ligada a la realidad del contexto social, una educación que usa la enseñanza como una herramienta para el fin del aprendizaje. Debido a debilidades en la respuesta a esta demanda por parte de la escuela, muchos PPFF permanecen en Kusikuna por la riqueza de las relaciones interpersonales y la ruptura de guetos sociales que provoca

la escuela.

No obstante, la comunicación entre la escuela los padres de familia, a pesar de las fuertes críticas que los papás hacen a la escuela, se da en este plano amistoso. La apertura a la comunicación es total, ya que los padres pueden ser parte de Ajayu, estar en las reuniones de educadores y, desde estos lugares, pueden manifestar y exigir sus demandas. Asimismo, la escuela abre sus puertas y llama a los padres para que éstos se involucren en las cuestiones pedagógicas de la escuela y sus hijos.

La comunicación de la escuela con los PPFF es crucial para el funcionamiento de Kusikuna, pues las percepciones expresas de los papás han sido como el talón de Aquiles para Kusikuna, para mirar su práctica, para autoanalizarse, ver sus debilidades, y hacer algunos cambios. Esta comunicación es un gran potencial para la mejora de la escuela, debido al compromiso que tienen los PPFF con la educación de sus hijos.

El malestar del centralismo en los principios pedagógicos de libertad

En los actores pedagógicos hay un fuerte apego y defensa de los principios pedagógicos de libertad para garantizar el aprendizaje. Si bien estos principios pedagógicos metalizados en los actores pedagógicos son los que finalmente guían el caminar de Kusikuna, también éstos, especialmente por parte de quienes se encargan de orientar los procesos pedagógicos, han limitado la actuación de los actores y los procesos de planificación institucional. Este centralismo no ha dado un espacio de importancia a las iniciativas de planificación institucional, lo cual ha repercutido en que los educadores dejen en segundo plano la importancia de la planificación de aula. Dicho centralismo en los actores ha sido motivo para idealizar en gran manera la práctica pedagógica que realiza Kusikuna y ha frenado el autoanálisis sobre la real práctica que se desarrolla en aula. De igual manera, este centralismo, en algunos casos, ha frenado la innovación de actividades por parte de los educadores, considerando tales iniciativas como no acordes con la ideología de la metodología activa, que aún no es clara. Esta confrontación entre los efectos positivos y negativos que logra el centralismo en los principios pedagógicos de libertad se debe nuevamente a la falta de claridad y unanimidad en la comprensión de los distintos actores sobre la forma de concreción u operativización de tales principios.

Dimensión curricular social de la educación

Sander (1996) señala que la nueva perspectiva de gestión multidisciplinaria de enfoque sociológico se inserta en la realidad social desde adentro y propone alternativas a la desigualdad social y relaciones de dominación. Vemos, en la gestión pedagógica que hace Kusikuna para el Chawpi, que desde los contenidos que aborda, respecto a la enseñanza y aprendizaje de conocimientos, no desarrolla estas características de criticidad social que señala Sander. Es decir, como una experiencia alternativa de educación que se propone formar estudiantes propositivos ante problemáticas sociales, no se inserta en la realidad social local o global para analizarla y trabajar en ese contexto, desde sus objetivos de aula. La escuela no ha hecho un análisis de necesidades sociales del entorno social que le rodea, tampoco incita a hacerlo desde los intereses de los estudiantes.

El interés de esta escuela en la formación de la autoestima y la autonomía del estudiante ha hecho que los objetivos de los conocimientos a forjar en los estudiantes prioricen la obtención de la herramienta de la lectoescritura, la actitud de investigación ante la curiosidad y el ejercicio del carácter de decisión del estudiante sobre su proceso pedagógico. Por esto es que se incentiva constantemente a la libertad de elección del estudiante en su cotidianidad y a la libertad de proposición y elección por parte del estudiante respecto a los contenidos curriculares a ser abordados. Es decir, una parte del currículo es propuesto y abordado por el estudiante, con fines de forjar su carácter de decisión y autoseguridad personal y “asegurar” su motivación para el aprendizaje. Esta libertad ha hecho que la dimensión del saber o dimensión cognitiva ocupe un plano secundario en la práctica pedagógica de *cómo conocer* y el *qué conocer* por parte del estudiante. Y esto hace que Kusikuna presente su debilidad frente a la concepción de integralidad del ser humano, como un ser afectivo, social y cognitivo, dimensiones integradas que implican necesidades a atender desde la educación.

Sin embargo, desde el interés que embarga a los actores pedagógicos (los que fundaron esta experiencia y los que llegaron luego, que siempre son contagiados por los primeros), se concibe al estudiante como un ser principalmente afectivo y social, en esa comprensión, se forja su autoestima, su salud emocional y sus relaciones sociales saludables. La escuela ha logrado transmitir conocimientos actitudinales necesarios en el estudiante, su vida social y el contexto de diversidad social en el que vivimos. Kusikuna abre las puertas a la diversidad sociocultural, a la otretad e inserta en esa configuración el mecanismo del valor

del respeto mutuo con ímpetu, que para los estudiantes es el pan de cada día. De esta manera, desde la escuela, se promueve valores de respeto humano y respeto a las diferencias físicas, materiales y sociales que hay entre los estudiantes. En la balanza de esta experiencia educativa, el lado que más pesa es el de los valores humanos, el llegar al corazón con el respeto a sí mismo y al otro (Albó 1994), el valor de la escucha y la comprensión en la interacción entre personas diferentes (Albó y Romero 2004). Por tanto, las demandas y acciones de los actores pedagógicos y padres de familia, es decir la gestión pedagógica expresa una crítica al sistema social que sigue reproduciendo barreras divisionistas entre grupos sociales.

De esta manera, de la gestión pedagógica del Chawpi emana una nueva perspectiva de interacción en la sociedad, que llega a ser indiscutiblemente una alternativa a la educación desprovista de valores sociales y de enfoque en el estudiante como ser afectivo y social. Con todas sus limitaciones en forjar la dimensión del *saber*, el Chawpi refleja una gestión pedagógica que hace una crítica al carácter reproductor de estratificación social, de indiferencia a la otredad, que todavía existe en el sistema educativo. Y, en ese sentido, esta experiencia educativa se inserta en la sociedad como una alternativa de formación cara a la discriminación social existente en nuestro contexto de diversidad social, y forja una nueva concepción necesaria de que todos tenemos un valor igual que es la esencia humana, del cual parten los otros valores, como el de la diversidad, el respeto a la otredad. En ese sentido, a riesgo de errar de idealista, Kusikuna es una alternativa educativa a la educación mercantilista, al que hacen referencia Sander (1996) y Cassassus (2000), que usa al sujeto por lo que sabe hacer, sin importar su valor real de ser humano, ni el valor integral de sus dimensiones.

Recursos económicos

Aunque este trabajo no se ha centrado en la gestión de recursos económicos, se ha demostrado que sin este tipo de recursos no es posible lograr un sueño educativo. La falta o la tenencia de recursos económicos inciden directamente en la preparación de los recursos humanos (actores que dirigen, planifican, coordinan, facilitan los procesos de aprendizaje, administran, etc.) para los fines pedagógicos que se persiguen. Como entidad privada, Kusikuna no se auto-sostiene, sino que depende de la ayuda extranjera anual que apenas cubre su gestión anual, al cual, según los actores de Ajayu, llegan con déficit.

Uno de los propósitos de Kusikuna es llegar a ser una escuela sostenible, sin embargo, las

observaciones sobre la gestión pedagógica de aula como las que hacen los padres de familia y la comunidad de Jove Rancho dan cuenta de que el tipo de práctica pedagógica que se desarrolla son razones para que no haya la cantidad considerable de estudiantado para autosostenerse económicamente. Es decir, el prestigio real que tiene o no tiene es un punto central para escoger esta escuela como opción educativa. Pues como vimos los PPFF que han optado por Kusikuna, si bien buscan para sus hijos el desarrollo de conocimientos de contenidos en la dimensión del saber, en su mayoría, son quienes buscan una alternativa educativa que respete el ritmo y los intereses de aprendizaje de los estudiantes, o procure trabajar conocimientos contextualizados, útiles y significativos en la vida cotidiana de sus hijos y muchos PPFF buscan una educación que respete e incida en la dimensión afectiva, emocional y de transformación social de la actitud de sus hijos. Estos objetivos sostienen la participación de los PPFF en Kusikuna; pero, como lo señalan ellos, es muy probable que estos padres desistan por la debilidad ya mencionada de la práctica pedagógica de esta escuela.

Es posible afirmar que lo que sostiene a Kusikuna de pie es el temor a la falta de ayuda extranjera y, por ende, falta de recursos económicos para cubrir los déficit, como también es posible confirmar que esta experiencia educativa para muchos de sus actores es un compromiso de vida con la educación de los niños y, especialmente, con la de sus hijos. Prueba de ello son la participación activa de los PPFF, las fortalezas de gestión de este espacio social que es aula, un espacio del cual prácticamente el educador es el “dueño” absoluto, los trabajos ad honorem por parte de algunos actores directivos y personas nuevas, como el director que entró el año de nuestro estudio para poner el hombro en esta experiencia educativa que él considera la única alternativa para su hija.

Pertinencia social de esta experiencia

Kusikuna enfatiza una educación desde la ternura, la convivencia, pero presenta serias debilidades en formar seres que respondan a problemáticas sociales, que aunque es uno de sus grandes objetivos, aún se lo admira más desde la formación de la autoestima del ser y no se lo integra a una formación de la autoestima social del ser.

Siendo que la realidad social exige a gritos una educación que rompa los estratos sociales imaginados o ya mitificados en la mentalidad cultural (Illich 1985) y, por tanto, reales, Kusikuna lo hace desde la dimensión del mismo ser, desde esta dimensión más central y recóndita donde suelen habitar las lógicas de los prejuicios y la discriminación, la mente y

el corazón (al que hace referencia Albó 1999). Por tanto, Kusikuna, como crítica al sistema, no es sólo una opción de educación a optar en medio de nuestra sociedad socioculturalmente diversa, sino que es una necesidad urgente, muy pertinente.

Asimismo, a pesar de los años de vida que ya tiene, no ha podido superar su condición de un proyecto economicamente no sostenible, condición que responde a este círculo vicioso donde la economía inyecta mayoes acciones pedagógicas pertinentes. La visión cultural que desencadena un tipo de pedagogía no puede estar desprovista de su fuerza económica ejecutoria (Sander 1996), más cuando se trata de una experiencia que requiere funcionar como un engranaje, un todo, más allá de los compromisos voluntariosos que hasta ahora la han sostenido y que no la han podido sacar de esta condición de depedencia y subyugo económico-administrativo (que ha contagiado a los niveles pedagógicos de la planificación, ejecución y evaluación) como experiencia educativa.

Quizás hablar de su propagación implica primero contar con personas convencidas de que esto puede funcionar, como personas con las que cuenta Kusikuna. La propagación requiere, además de lo económico, primordialmente, una entrega comprometida a esta causa, como diría Paulo Freire (1997): personas que sepan que educar es un estilo de vida, es la vida misma. Kusikuna tiene de estas personas y eso hace que, a pesar de su debilidad económica, siga sosteniéndose, luchando para defender ese estilo de vida pedagógico. Entonces, eso implica trabajar desde la mentalización y corazón, y la búsqueda de recursos movilizadores de esta pedagogía crítica. Ambas cosas son necesarias, pero mucho más la mentalización que nace del corazón, es decir, es más imprescindible la gestión cultural y política (Sander 1996) que la gestión económica, para gestar esta gestión pedagógica como estilo de vida.

Porque la sociedad ahora lo requiere, veremos una Kusikuna más de pie, más engranada y con más respuestas o archipiélagos de certezas en medio del mar de incertidumbres que es la sociedad (Morin 1999).

CAPÍTULO VII

PROPUESTA

Guía de realización de proyectos estudiantiles: protagonismo de los conocimientos socioculturales y participación de actores internos y externos

> La finalidad de la escuela es formar capacidades, cualidades, competencias humanas básicas en todos y cada uno de los niños. Y si fracasamos que esos niños todos y cada uno formen sus capacidades y cualidades o competencias, como las llamemos, fundamentales básicas estamos fracasando. (…) Por tanto, la finalidad no es las disciplinas. (…) ¿Esos contenidos que aprenden les ayudan a desarrollar sus cualidades humanas fundamentales, sus modos de pensar, sus modos de sentir, sus modos de actuar? Ese es el interrogante cualitativo al que nos tenemos que enfrentar en el siglo XXI. (Ángel Pérez, 2011)[64]

7.1 Problema

La gestión institucional tiene sentido en tanto y cuanto responde e incide en la gestión pedagógica. En Kusikuna, visto en el Chawpi, la gestión institucional en su dimensión de organización y administración de recursos tanto humanos como materiales y económicos hace el esfuerzo para incidir en el aula, pero aún la conexión entre gestión institucional y pedagógica es débil. Por tanto, lo desarrollado en el ambiente depende totalmente del educador, y éste se ve solo, sin un acompañamiento respecto de su rol y sin un espacio de preparación docente acorde a las necesidades que enfrenta en aula, lo cual incide en que los procesos de aprendizaje de los estudiantes presenten limitaciones en cuanto a responder a sus necesidades de aprendizaje y la atención a la diversidad.

En ese sentido, la realización de proyectos estudiantiles es la forma pedagógica que Kusikuna tiene de poner en práctica sus principios educativos. Si bien la escuela tiene su fortaleza en la formación en valores de convivencia entre estudiantes, los puntos débiles de la gestión pedagógica son algunos aspectos referentes al tratamiento de la dimensión de los saberes o conocimientos. Los proyectos estudiantiles presentan debilidad respecto a varias consideraciones de los principios pedagógicos, como la integralidad de áreas del conocimiento; la colaboración y trabajo en equipo como estrategias metodológicas; la diversificación de estrategias para atender a la diversidad; el aprendizaje en la vida y para la vida; el aprendizaje situado y contextualizado; es decir, se percibe un alejamiento entre la escuela y la sociedad, la escuela y los problemas sociales, cierta ruptura en el rol social

[64] Material audiovisual, en línea web: http://www.youtube.com/watch?v=OnwO3g79R7Y&list=PL448601E3E652CAD6. Fecha de consulta: 20.02.2013.

de la escuela, que todavía niega a la escuela bañarse de su sociedad. Asimismo, hay debilidad en el incentivo al carácter crítico en el estudiante sobre su entorno social, cultural del cual es parte el empleo y la actitud hacia la lengua indígena de la región. Estos aspectos despiertan la manifestación de demandas de los padres de familia que tienen en claro lo que quieren para sus hijos.

Por ello, la propuesta se centra en la realización de proyectos estudiantiles como mecanismo de gestión pedagógica y nexo entre ésta y elementos de la gestión institucional. La propuesta intenta responder, en alguna medida, a los puntos flacos mencionados y sin dejar de lado los aspectos fuertes del Chawpi y Kusikuna que también están muy relacionados con los principios educativos, por ejemplo, la fortaleza del educador respecto de su mentalización sobre los principios educativos que da sentido a su práctica, el cultivo de actitudes interpersonales y sociales de respeto. En sí, esta propuesta pretende tomar los principios de libertad, responsabilidad, autonomía y autoestima que maneja la escuela que, finalmente, sostienen la práctica pedagógica y son la identidad de Kusikuna.

7.2 Objetivo de la propuesta

Proveer una herramienta práctica al educador para la realización de proyectos estudiantiles de forma participativa en temáticas sociales propias y del “otro”, propositiva por parte del estudiante, empleadora de estrategias por parte del educador, basada en los principios educativos de Kusikuna de libertad, responsabilidad, autonomía, autoestima, la formación del carácter crítico y la promoción de la participación de los actores de la comunidad.

7.3 Ámbito

Población meta

Esta propuesta beneficiará a los estudiantes del Chawpi y a sus educadores, quienes comprenden el segundo ciclo de la primaria de la Comunidad Ecoactiva Kusikuna. La propuesta pretende que estos actores a través de la realización de proyectos puedan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la pedagogía activa que propone la escuela.

Alcance

Con esta propuesta se pretende hacer participativo y sostenible la realización de proyectos estudiantiles en la comunidad educativa, enfocada en el Chawpi.

7.4 Justificación

La gestión pedagógica del Chawpi ha sido cuestionada por los padres de familia y, en esto, se cuestiona el rol del educador respecto a su proceder metodológico. Por su parte, el educador se ha visto con limitaciones metodológicas para llevar a cabo los proyectos estudiantiles y responder a las necesidades de la diversidad de sus estudiantes. En ese sentido, se hace urgente un proceso de realización de proyectos que conecte la escuela con las realidades de la sociedad, en contenidos, estrategias de aula y de gestión. Se hace urgente la necesidad de sugerencias metodológicas que promuevan el carácter propositivo, la reflexión y autonomía del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

Esta propuesta también propone la participación de la comunidad educativa, los papás, educadores y directivos en los procesos de aprendizaje inmediatos, pues en Kusikuna estos actores se han caracterizado por mostrar su inclinación a ayudar con lo que pueden y saben hacer.

7.5 Finalidad

Con la propuesta se busca favorecer y aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje basado en proyectos que promueve la escuela y lo que Álvarez de Zayas (2002) afirma sobre los proyectos: que permiten adquirir habilidades, destrezas con el fin de aprender a solucionar problemas desde el manejo del conocimiento.

7.6 Factibilidad

La demanda de los actores sobre una pedagogía basada en la elección y la responsabilidad que, de hecho, proponen los proyectos estudiantiles es la mayor factibilidad de esta propuesta, sumada a las observaciones que han hecho los distintos actores. Es decir, la búsqueda de propuestas metodológicas por parte de los actores pedagógicos y el carácter abierto que tienen plantean la factibilidad de esta propuesta.

Los tiempos y espacios que se proponen en el desarrollo de la propuesta son propicios a la dinámica de la escuela, su organización del tiempo y su concepción pedagógica. Por ejemplo, la escuela privilegia las salidas al contexto social inmediato, incluso realizar viajes por campamento por varios días. Estos serán aprovechados para la realización de proyectos afuera o desde afuera de la escuela. De igual forma, los tiempos para los dos proyectos son vastos y el horario es flexible a la emergencia de lo importante o necesario.

7.7 La propuesta

Fases	procesos	Acciones de coordinación pedagógica, PPFF y actores externos
Planificación para la realización de proyectos	**1. Tenemos el tema (1 o 2 semanas):** En el Chawpi vimos que buena parte del éxito de un proceso de aprendizaje mediante proyectos depende de la motivación sobre la temática. Entonces, nos centramos en un tema relacionado con el ámbito social próximo a los estudiantes. Para escoger un tema podríamos hacer que: ✓ *El educador examina e indaga en el ambiente de su ciclo el o los temas a ser trabajados*, temas que de preferencia serán aquellos que impliquen problemas de índole social o conlleven necesidad de reflexión por su incidencia en un grupo social o comunidad educativa. Para ello, usa varias fuentes y propone uno o dos temas a los estudiantes y las fundamenta. De este tema grande, los estudiantes podrían escoger grupalmente subtemas a trabajar. A modo de ejemplos de temas: ✓ Tema: **Los animales y la agricultura en Jove Rancho**. Los ejes transversales que orientan este tema podrían ser: la interculturalidad (en el contexto local), crítica social o el equilibrio ecológico. Los posibles subtemas a trabajar por los estudiantes en este tema podrían ser: la florería en Jove Rancho; cultivo y utilidad de la papa; crianza de las vacas. ✓ Tema: **El pueblo de los papás/abuelos de Melina**. Este tipo de tema podría ser un tema a trabajar en el viaje que realizan anualmente los estudiantes. Ya que la mayoría de los papás de los estudiantes son migrantes o hijos de migrantes de comunidades rurales; como viajes se podría visitar uno de sus pueblos de origen. Sería una oportunidad para que el/los estudiantes que ya conocen enseñen, ayuden a sus compañeros en el proceso y conozcan más; también sería una oportunidad para involucrar a los papás, como lo	En la reunión de coordinación pedagógica se colabora al educador en plantear el posible tema eje. Los padres de familia dan sugerencias a los estudiantes sobre temáticas a trabajar. Esto porque los papás tienen el poder de argumentar y motivar respecto a las sugerencias que hacen a

	proponemos posteriormente. Los posibles subtemas podrían ir de acuerdo a la actividad en ese lugar. Los ejes transversales que orientarían este tema serían: La interculturalidad (tomando en cuenta ejes de trabajo como los conocimientos propios de las comunidades, empatía cultural), el equilibrio ecológico. ✓ Tema: **Somos locutores en la estación de radio de Apote**. Este es un ejemplo de un tema social inmediato al contexto de los estudiantes, y del contexto de una población periurbana. Posibles subtemas: función social de la radio; creación y edición de programas radiales sociales; trabajo de un locutor; de la estación radial a la casa; etc. ✓ *Los estudiantes también dan sugerencias* de temas que desean trabajar. Tales podrían estar relacionados a su barrio, su comunidad, alguna institución social al que pertenecen, etc. Se les da una semana para buscar y sugerir un tema de forma argumentativa. El educador podría dar una pauta para que los estudiantes construyan su argumentación. ✓ *Elección del tema*. Ya que todos los temas que se sugieran son interesantes y son argumentados, se elige uno o dos para ser trabajados por todo el grupo, con subtemáticas de interés. ✓ *Elección del subtema.* La motivación personal es esencial para el proceso del estudiante; entonces, se trata de que los estudiantes elijan una sub-temática de su interés dentro del tema grande planteado anteriormente. Para ello, la idea del viaje o la visita al lugar sería parte de la motivación, si el lugar está cerca. Pueden trabajar un tema de a tres o más personas, para propiciar aprendizajes colaborativos. Por ejemplo, en la sugerencia del tema “Los animales y la agricultura en Jove Rancho”, los estudiantes podrían elegir como un subtema: “Así Don Zacarías cultiva y comercia las flores”, “la crianza de la vaca en la familia de Don Ruperto”. Esto para que los aprendizajes sean en distintas áreas de la realidad temática que se irá compartiendo entre los demás grupos. Para esto, como estrategia, si el lugar está cerca, hacemos una visita al lugar, interactuamos con los actores, observamos y decidimos sobre lo que nos gustaría aprender. Si el lugar está lejos, invitamos a la escuela a una persona	sus hijos. El papá o mamá accede a la invitación de conversar con los estudiantes

	(papá, mamá, abuelo, uno de los educadores) conocedora del lugar o de lugares aledaños o parecidos. Podemos entrevistar de manera grupal a esta persona o ella brindarnos una exposición sobre el contexto y el tema elegido.	
La investigación	**2. Obtenemos las fuentes para el aprendizaje sobre los subtemas elegidos**. (Tiempo: 1 a 2 semanas) ✓ *Si el lugar es cercano: se hace la primera investigación en el lugar.* Los estudiantes y educador hacen una visita para realizar una parte de la investigación a través de la observación y la interacción con las personas. Para ello los estudiantes con ayuda del profesor preparan una pequeña ayuda memoria donde se anota los aspectos que queremos saber o nos atrae, para no perderlos de vista. Entonces, anotamos lo que vamos descubriendo y lo que nos van diciendo las personas, respecto al tema. ✓ *Visitamos personas entendidas en el tema, visitamos lugares* que nos brinden recursos para nuestras temáticas. Para complementar lo descubierto en el lugar o, si no se ha podido ir al lugar, para tener una primera base de conocimientos sobre lo que iremos a investigar, podemos hacer lo siguiente: ✓ *Búsqueda de material* entre los libros del ambiente y la biblioteca de la escuela. Por su parte, los papás, la coordinadora y el equipo de coordinación también buscan o prestan material de lectura (revistas, periódicos), materiales lúdicos, audiovisual, para trabajar los subtemas e información contextual del lugar y la situación que se investiga. Como estudiantes, usan estrategias para la obtención de material, por ejemplo, pueden enviar una carta a dirección y a coordinación pedagógica para que nos ayuden con esta búsqueda, señalando temas específicos de nuestro interés. Si los estudiantes tienen internet en casa o acceso continuo a él, pueden usar este recurso para buscar información sobre los diversos subtemas (los de ellos y los de los compañeros). El educador busca materiales en otras fuentes, ya sea biblioteca, material audiovisual o el mismo internet si así lo requiere. Para ello, se usa el recurso	Los integrantes de coordinación grupal ayudan a buscar libros o información sobre esta temática para motivar a los estudiantes. Designamos a responsables. Los distintos actores pedagógicos realizan gestiones para coordinar visitas a un experto, un museo, sitios ilustrativos o sitios fuentes de información. Los papás o familiares buscan información sobre la temática, como también usan sus contactos interpersonales para hacer gestiones en este sentido.

	económico trimestral que ponen los papás para material pedagógico de sus hijos. ✓ *Clasificación del material.* El educador, junto a los estudiantes, clasifica el material de acuerdo a los subtemas. Los estudiantes pueden ir anotando lo que les llama la atención para que sea parte del cuerpo de contenidos. Pues, en el Chawpi pudimos observar que los estudiantes disfrutan buscando material sobre su temática.	
	3. Planificamos los contenidos (1 semana) ✓ *Los estudiantes eligen los contenidos según sus inquietudes.* Los estudiantes observando el material que tienen van anotando las curiosidades e intereses que tienen sobre su temática. El educador a través de preguntas va incentivando ese proceso. El objetivo es que los estudiantes den a conocer sus curiosidades sobre su temática, se incentiven entre ellos a ampliar sus inquietudes, y tengan un cuerpo de contenidos a abordar, el cual parta de su inquietud. Como es la característica de los ambientes de Kusikuna, los estudiantes son motivados por lo que van viendo y escogen sin temor a la ampulosidad de contenidos. Si ya se hizo la primera visita al lugar, entonces este proceso tendrá mayor amplitud porque los niños buscarán información sobre lo que han experimentado y conocido. ✓ *Planificación por parte del educador.* Con el insumo anterior, el educador planifica el proceso de los estudiantes considerando el tema eje y los elegidos por los grupos, usando como guía sobre los alcances temáticos a los contenidos de la currícula oficial del país. Para construir el cuerpo de contenidos, el educador usa la tabla de concreción curricular que sugiere Salazar (2012:98), un tanto modificado a nuestro interés, la cual permite visualizar y clasificar los contenidos según dimensiones, aprendizajes y competencias. Ponemos un ejemplo sobre el tema “la crianza de la vaca en la familia de Don Ruperto”:	

DIMENSIÓN	APRENDIZAJE (elegidos por las inquietudes de los estudiantes)	ORIENTACIÓNCONTENIDOS (desde la currícula oficial)	COMPETENCIAS
SABER SER	Quiero ayudar en las responsabilidades que tiene Don Ruperto cuando su vaca está enferma	-Valores humanos: honestidad, puntualidad, responsabilidad, sinceridad.	El estudiante comprende y valora el sentido de responsabilidad de esta familia
SABER CONVIVIR	Quisiera ser parte de su organización familiar para cuidar sus vacas	-Desarrollo psicomotriz -toma de decisiones y ejerce deberes.	
SABER CONOCER	-¿Cuántas vacas nacen por año? -¿Qué comen sus vacas? -¿Qué hacen con las vacas que crían?	-Medidas de longitud, área, volumen, peso y tiempo en la diversidad cultural. -Plantas: alimenticias, forrajeras de la región.	
SABER HACER	-¿En qué ayudan los hijos de Don Ruperto? Yo quiero ayudar a Don Ruperto en la alimentación de sus vacas		

El educador comparte las dificultades que está teniendo en el proceso pedagógico, y el equipo de coordinación conoce las planificaciones y visita dos o más veces el aula a la semana para colaborar al educador y a los niños en su proceso.

SABER EMPRENDER	(podríamos enfatizar esto en la parte de aplicación que viene posteriormente)		

El educador usa esta tabla de planificación para cada grupo. con esta consideración, los estudiantes hacen su planificación:

- ✓ *Planificación de los estudiantes.* El educador presenta a los estudiantes una herramienta para planificar su proceso, y en ella los aspectos de la anterior tabla. Los estudiantes hacen su planificación grupal y el educador hace sugerencias metodológicas, de contenidos y de tiempos. Pueden planificar cada dos semanas o al inicio e ir retroalimentando su planificación:

Lo que queremos aprender	**Qué vamos a hacer**	**Cómo lo vamos a hacer**	**Cuándo**	**Autoreflexión**
Saber qué comen sus vacas	-preguntar a don Ruperto -ver dos tipos de pastos que comen sus vacas y preguntar porqué -leer sobre los tipos de pastos que comen las vacas y sus propiedades	-vamos a acompañar a don Ruperto cuando vaya a pastear vacas -vamos a buscar entre nuestros textos sobre la alimentación de las vacas, lo vamos a leer y hacer un resumen -vamos a preguntar a nuestros papás lo que saben	El segundo día de nuestra llegada a la comunidad De miércoles a viernes (1 a 3 de abril)	Nos costó hacer el resumen, pero nos organizamos en diferentes roles y logramos Nos dimos cuenta que las palabras que uno no entiende el otro compañero sí. Nos pudimos ayudar

				sobre la alimentación de animales bovinos.				
	4.							
	4. La puesta en práctica de la investigación (1 mes) ✓ El educador tiene las planificaciones de los estudiantes, los mismos estudiantes las manejan y, además, están pegadas en la pared del ambiente. El educador va preparando el material para las sesiones de proyectos, según su planificación y el de los estudiantes. ✓ Asimismo, para dinamizar el proceso, el educador usa algunas estrategias metodológicas que ponemos a modo de sugerencia: - *Educador trabaja, con todo el curso, algunas temáticas comunes en las distintas áreas*. El educador se planifica tratar en sesiones de curso algunas temáticas que competen a todos o temáticas relativas al tema central, con el objetivo de trabajar en los estudiantes algún área de sus temas de forma sistemática. Esto para enriquecer los conocimientos que los estudiantes están adquiriendo, crear en los estudiantes conceptualizaciones sobre realidades en sus temáticas y motivarlos a continuar. Por ejemplo, si los estudiantes escogieron como temas plantas o animales, el educador podría trabajar como tema motivador “El proceso de digestión y el aparato digestivo de los animales bovinos” o “el valor del cosmos para las comunidades andinas”. Este espacio no pierde su cualidad participativa, ilustrativa con materiales por parte del educador. - *Tiempos continuos de socialización de avances.* En este espacio, los estudiantes dan a conocer sus avances. Lo pueden hacer de manera creativa y libre (narrativa, gráfica, actuada). Y se crea un espacio de interacción y aprendizaje, donde los estudiantes no sólo aprenden de los otros, sino							El educador comparte los logros y las debilidades de este proceso. El director realiza observaciones de aula y plantea sesiones de encuentro con el educador durante la mañana para hablar sobre lo que observó y primeramente escucha al educador sobre las fortalezas, debilidades y requerimientos que presenta. El director da sugerencias e ideas prácticas a aplicar y también da a conocer las observaciones que tiene, para mejorar el proceso. Es un proceso de diálogo amistoso. Asimismo, el equipo de coordinación a la cabeza del director está proveen

	también acotan al proceso de sus compañeros. El educador también aporta y da a conocer novedades que él descubrió sobre las temáticas. - Asimismo, los estudiantes que conocen del tema pueden preparar sesiones de exposición ante sus compañeros. - *Lluvia de ideas para compartir los conocimientos.* En la clase, donde todos estén, el educador propicia un espacio para que los estudiantes den a conocer sus avances, construyendo en un panel una lluvia de ideas mediante tarjetas de colores donde anotarán algo que ya saben, lo darán a conocer. Y así irán pegando las ideas compartidas y posteriormente el educador valorará los alcances y dará algunos desafíos nuevos. - *Conversación con otros*. El educador busca a una o dos personas que podrían hablar a los estudiantes sobre sus temáticas o algún área de éstas; lo invitan y todos escuchan y hacen preguntas, para lo cual los estudiantes preparan algunas preguntas con anticipación. ✓ *Visitando el lugar in situ de investigación.* Se planifica el viaje al lugar o la visita. Los estudiantes planifican sus sesiones y actividades que realizarán en el lugar de visita, de modo que respondan a sus objetivos, busquen personas que les colaboraran para ello, aprendan lo básico de la dinámica de vida del lugar. Este tiempo también será un momento de convivir tiempos cualitativos con las personas que los acoge y entre compañeros. Además del educador, acompañará una persona voluntaria de la comunidad educativa. Los estudiantes siempre permanecerán en grupo y con el educador o voluntario. Las estrategias que usarán los estudiantes serán los siguientes, esto es flexible al tipo de visita, ya sea a una comunidad rural por varios días o a un lugar por un día: - Los estudiantes hablan con el anciano del lugar, o la autoridad para que éste les cuente sobre su lugar y los estudiantes puedan hacer preguntas. - Conversan con los niños de su edad, jugar con ellos, y aprovechar tiempos de socialización grupal para satisfacer sus dudas sobre su tema, preguntando lo que hacen, demostrándoles y enseñándoles las actividades que realizan, etc.	recursos e ideas al educador sobre el proceso de investigación.

	- Acompañan a las personas en sus quehaceres, mientras observan y preguntan. - En un tiempo libre o en casa, ellos escriben un diario graficado donde expresen lo que vivieron haciendo un diario personal ya sea con dibujos, pegando algún objeto que les recuerde algún aprendizaje. O también, si así lo desean, a medida que van observando pueden anotar lo que observan lo que les parece responder a sus preguntas o dudas sobre sus temas. Estos serán un mecanismo para mejorar la habilidad de la escritura como expresión de ideas y descripción.	
Aplicación o solución de un problema	5. **Problemas a resolver (1 o 2 semana):** en relación a su temática, como grupo los estudiantes han ido analizando algunos problemas que la gente pasa debido a la necesidad o la falta o presencia de algo. Los estudiantes identifican dos o tres de estos problemas, plantean una solución práctica y la desarrollan. Ejemplo: Hemos visto que en la comunidad exis donde hicimos la investigación sobre el agua, la gente tira la basura en el río, tal basura contiene bastantes objetos nocivos al medio ambiente. Entonces, escribiremos una carta al dirigente para que nos dé media hora en la reunión de la comunidad; para eso, prepararemos una presentación ilustrada sobre los elementos nocivos que son tirados en el río y sus efectos en el ecosistema, e iremos lo presentaremos en dicha reunión. Para esto, daremos el ejemplo de cómo y porqué una comunidad en Oruro mantiene la pureza de sus ríos, es decir sobre su sistema de purificación de ríos. Hablaremos de la importancia del cuidado del agua y los efectos de su contaminación. También, pondremos unos letreros en las esquinas más transitadas para que la gente lo lea al pasar, advirtiendo la gravedad de la contaminación del agua.	
Presentación	6. **La presentación de proyectos (1 semana)** es un espacio muy beneficioso y de mucho aprendizaje en Kusikuna, presenciado por los demás estudiantes y el educador. Quizás sólo sugerir que los estudiantes puedan también presentar cómo fue su proceso de investigación, dificultades que tuvieron y las fortalezas de grupo, para que esto sirva al aprendizaje mutuo.	El director o encargado de coordinación pedagógica está también presente en algunas pre-presentaciones en aula ayudando al estudiante

Informe	7. **Libertad de expresión (1 o 2 semanas):** el educador da como tres opciones para que los estudiantes expresen lo que aprendieron durante su investigación. Estos pueden ser: un teatro, una historieta, un diario, una revista, un periódico, entre otros. Por parte del educador crea espacios pedagógicos para que los estudiantes sean estimulados a expresar su creatividad basada en lo que desean expresar. el educador promueve estrategias para estas diversas formas de escritura, da sugerencias, propone ejemplos. Los estudiantes presentan avances cotidianos.	

Bibliografía

Albó, Xavier

1999 "Diversidad cultural en ámbitos escolares urbanos". En: Nora Mengoa (comp.). **Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos escolares urbanos.** La Paz: CEBIAE. 21-30

Albó, Xavier y Fernando Galindo

2012 **Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible. El caso de Bolivia. Pistas conceptuales y metodológicas.** Cuadernos de investigación 75. La Paz: CIPCA.

Albó, Xavier y Ruperto Romero

2004 **M5 Interculturalidad**. Módulo 5, Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia. La Paz. (Mimeo)

Alvarado, Otoniel

1998 **Gestión Educativa: enfoques y procesos.** Lima: Universidad de Lima y Fondo de Desarrollo Editorial.

Álvarez de Zayas, Carlos

2002 **Didáctica general. La escuela en la vida**. Cochabamba: Kipus.

Ander-Egg, Ezequiel

1999 **Diccionario de pedagogía**. Buenos Aires: Editorial Magisterio del rio de la plata.

1996 **La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Antunes, Celso A.

2000 **Las inteligencias múltiples: cómo estimularlas y desarrollarlas.** Madrid: Narcea, S.A.

Arcarons, Ruth

2005 **Por la interculturalidad en las aulas.** En línea: http://www.educaweb.com/noticia/2005/11/07/interculturalidad-aulas 1843.html. Fecha de consulta: 10-08-2013.

Arnold, Simón Pedro

2008 "La cara ética de la interculturalidad". En **Interculturalidad. Teoría, análisis y reflexiones**. Cochabamba: Cuarto Intermedio, No. 88. 34-49.

Arratia Jiménez, Marina

2001 **Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia.** Buenos Aires y Cochabamba: UNESCO - IIPE.

Antequera, Nelson
2008 “Interculturalidad. Construcción de una comunidad nacional desde la diversidad plurinacional”. En **Interculturalidad. Teoría, análisis y reflexiones**. Cochabamba: Cuarto Intermedio, No. 88, págs. 20-33.

Bolívar, Antonio
2004 **Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural.** RMIE, ENE-MAR 2004, Vol. 9, Núm.20.15-38

Brunner, José Joaquín
2000 **Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias.** En Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe**.** Santiago de Chile: UNESCO.

Carbonell, Françesc
2002 **Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora.** II Jornadas sobre Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Universidad de Murcia.

Cardona, José
1996 “Funciones de coordinación pedagógica”. En Antonio Medina Rivilla y Samuel Gento (comps.) **Organización pedagógica del nuevo centro educativo**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Casassus, Juan
2000 **Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).** Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. (Versión preliminar).

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas CEBIAE
1999 **Cuadernos de actividades autónomas. Propuesta de innovación educativa.** La Paz: CEBIAE.

Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura CENPROTAC
2001 **Khuyanakuy Wasi: Una propuesta educativa en Secundaria, Comunidad Ecoactiva Kusikuna.** Cochabamba: Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

CONAMAQ, CSUTCB, CODOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA
2004 **Por una Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.** La Paz: Autores.

Domic, Galia
2010 “Interculturalidad, individuación y ciudadanía”. **Repensando el Mestizaje. Reunión Anual de etnología. Tomo II.** La Paz: MUSEF. 551-565.

Ezpeleta, Justa
1992 "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica" En Momentos de la investigación. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps.) **La gestión pedagógica de la escuela**. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.101-116.

Freire, Paulo
1997 **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.** Distrito Federal: Siglo XXI.

IIPE Buenos Aires – UNESCO y Ministerio de Educación de la Nación
2000 **Participación y demanda educativa.** Buenos Aires: IIPE Buenos Aires – UNESCO.

Illich, Iván
1985 **La sociedad desescolarizada.**

Gadotti, Moacir
1998 **Historia de las ideas pedagógicas.** Distrito Federal: Siglo XXI.

García Castaño, E. Javier et al.
1993 "La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural". En **Revista de Educación 302** (sept-dic)**. Interculturalismo: Sociedad y Educación.** Madrid: Ciudad Universitaria. 83-105.

García, Herminia y Darío Ugarte
1997 **Resolviendo conflictos en la escuela.** Lima: Asociación Peruana de Negociación, Arbitraje y Conciliación (APENAC).

Gardner, Howard
1999 **La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender.** Barcelona: Paidós.

Gento, Samuel
1998 **Implantación de la calidad total en instituciones educativas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

1996 **Participación en la gestión educativa**. Buenos Aires: Aula XXI y Santillana.

Gerstner, Louis Jr., Roger D. Semerad, Denis Doyle y William Johnston
1996 **Reinventando la educación.** Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas. Barcelona: Paidós.

Giroux, Henry
2010 "Lessons From Paulo Freire". En **The Chronicle of Higher Education** 00095982, 10/22/2010, Vol. 57, Issue 9.1

Goetz J. y M. LeCompte
1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

Goleman, Daniel
1996 **Inteligencia emocional.** Barcelona: Kairós.

Gonzáles Lucini, Fernando
1996 **Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza.** Madrid: Anaya, S.A.

Gottret, Gustavo
1999 "Interculturalidad en el aula". En: Nora Mengoa (comp.) Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos escolares urbanos. La Paz: CEBIAE.31-40.

Jabif, Liliana
2004 **Comunicación.** Directores en acción: módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Leiva, Juan José
2007 Interculturalidad y convivencia en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado. En línea: http://www.educaweb.com/noticia/2007/12/03/interculturalidad-convivencia-centros-educativos-perspectiva-profesorado-12660.html. Fecha de consulta: 20-06-2013

Lenkersdorf, Carlos
2005 **Filosofar en clave tojolabal.** Distrito Federal: Miguel Ángel Porrúa.

Limachi, Vicente
2005 **Gestión y enseñanza de CL2. Tensiones y discontinuidades.** La Paz: P.INSEIB, PROEIB Andes y Plural Editores.

López, Luis Enrique
2009 Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y diagonal. En Luis Enrique López (Ed.) **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.** La Paz: Plural. 221-290.

2005 **De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: PROEIB Andes y Plural.

2001 **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana**. Santiago de Chile: PROMEDLAC VII. Documento de Apoyo.

1999 “El lenguaje en el desarrollo de los conocimientos en ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural”. En: Nora Mengoa (comp.). **Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos escolares urbanos**. La Paz: CEBIAE.47-70

López, Luis Enrique y Orlando Murillo
2006 **La Reforma Educativa Boliviana. Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones**. Autores.

Machaca, Guido
2010 “De la EIB a la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional”. En Cuadernos pedagógicos No 7. Cochabamba: UMSS, FHyCE y Carrera Ciencias de la Educación.

Manes, Juan Manuel
1999 **Gestión Estratégica para Instituciones Educativas. Guía para planificar Estrategias de Gerenciamiento Institucional.** Buenos Aires: Granica S.A.

Martínez, Diego
2011 **Formulación de proyectos. Planificación participativa.** Memoria del curso/taller desarrollado en maestría en EIB. Cochabamba.

Medina Rivilla, Antonio y Francisco Salvador Mata
Didáctica general. Prentice Hall.

Mengoa, Nora
1999 “Diversidad cultural y procesos pedagógicos, lineamientos para una propuesta de educacion intercutural en escuelas urbano-populares de la región andina de Bolivia”. En: Nora Mengoa (comp.). **Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos escolares urbanos.** La Paz: CEBIAE.11-20.

Ministerio de Educación boliviana y Estado Plurinacional de Bolivia
2011 **Currículo base del sistema educativo plurinacional**. La Paz: Autores.

Ministerio de Educación boliviana y Viceministerio de Educación Regular
2011 **Programa de estudio. Educación primaria comunitaria vocacional.** MINEDU y Viceministerio de Educación Regular.

Ministerio de Educación boliviana
2003 **Diseño curricular para el nivel de educación primaria.** MINEDU y Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa y Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

Morin, Edgar
1999 **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Paris: UNESCO.

Nucinkis, Nicole
2006 "La EIB en Bolivia". En Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural editores. 25-108.

Ochoa, Maribel
2012 **Educación alternativa: un desafío permanente y necesario.** En línea: http://abacoenred.com/-Educacion-alternativa,177-.html. Fecha de consulta: 10-06-2014.

Pérez, Ángel I.
2011 **Competencias y currículum. El desarrollo de las cualidades humanas en la escuela**. En línea http://www.youtube.com/watch?v=OnwO3g79R7Y&list=PL448601E3E652CAD6. Fecha de consulta: 20-02-2013.

1996 "Enseñanza para la comprensión". En: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata. Págs.78-107.

Quishpe, Cristobal
1998 **Elementos básicos para la gestión educativa**. Quito: Fundación Hanns Seidel.

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García
1996 **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe.

Roeders, Paul
1997 **Aprendiendo juntos**. Distrito Federal: Alfaomega

Sacristán, J. Gimeno
2000 "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". En **Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa**, No 6. Caracas: Laboratorio Educativo y Barcelona: Graó.11-36.

1996 "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?". En: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.171-223.

1996 "El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?". En: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.137-170.

1992 "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores" En Momentos de la investigación. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps.) **La gestión pedagógica de la escuela**. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. 64-100.

Sacristán, Gimeno y Ángel Pérez Gómez
1996 **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata.

Salazar, Marco Antonio
2012 **El currículo local. Construcción e Implementación** (Versión preliminar). Guatemala: Autor.

Salm, Randall
2005 **La solución de conflictos en la escuela. Una guía práctica para maestros.** Distrito Federal: Alfaomega.

Sánchez, Guillermo
1998 "Situaciones y enfoques actuales". En Guillermo Sánchez y Hugo Díaz (Comps.) **Gestión Educativa**. Lima: Foro Educativo.

Sander, Benno
1996 **Gestión Educativa en América Latina.** Argentina: Troquel.

2002 Políticas Públicas y Gestión Educativa en América Latina Discurso Global y Realidades Locales**.** *Pensamiento Educativo*. Vol. 31 (diciembre 2002).13-30.

Sichra, Inge; Guzmán, Soledad; Terán, Cristina y García, Ida
2013 "Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia". En **Educación intercultural para todos: ¿por dónde empezamos? Avances en Bolivia, Ecuador y Perú (2005)**. Cochabamba: SAIH, FHCE-UMSS y FUNPROEIB Andes.11-80.

Spradley, James P.
1980 **Participant observation.** United States of America: Holt, Rinehart and Winston.

Torp, Linda y Sara Sage
1998 **El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria.** Buenos Aires: Amorrortu.

Trujillo, Fernando
2012 **Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas**. Revista *Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*. Núm. 55. Universidad de Granada. 7-15.

UNILID
2012 **Liderazgo transformador**. Miami: UNILID. (material audiovisual)

Wild, Rebeca
2007 **Aprender a vivir con niños. Ser para educar**. Barcelona: Herder.

Wild, Rebeca y Mauricio
1985 **Educar para ser. Una respuesta frente a la crisis.** Quito: Fundación educativa Pestalozzi.

Zambrana, Jaime
1998 **Ajinata Yachakuymunayku: Fundamentos socioculturales en la construcción del curriculum para una escuela campesina.** Tesis de licenciatura, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.

Zapata, Connie Yvonne
2004 **Articulación entre las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes y las orientaciones metodológicas proporcionadas por el Ministerio de Educación para la atención a las aulas multigrado en la UGEL de Huaral.** Lima: Universidad peruana Cayetano Heredia–Grade.

ANEXOS

INSTRUMENTOS GUÍAS EMPLEADOS CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Guía de observación de la comunidad educativa

Objetivo: identificar el desarrollo de las prácticas pedagógicas cotidianas y las acciones de los actores en relación a los procesos pedagógicos desarrollados en el Chawpi

Elementos a observar		**Preguntas guías**
Gestión de aula	1. Lógica de organización del espacio físico: - Estructura infraestructural: disposición, objetivos, funcionalidad. - Equipamiento: distribución, funcionalidad, objetivos de distribución. - Recursos didácticos: disposición, utilidad 2. Uso de la planificación: - Actores planificadores - Formas de participación en la planificación - Preparación de procesos pedagógicos: o Objetivos de temáticas de avance o Planeación de procedimientos de enseñanza, aprendizaje y participación o Preparación de materiales o Organización del ambiente físico o Distribución del tiempo 3. Aplicación de estrategias metodológicas de aula: - Estrategias metodológicas - Formas de participación de los estudiantes en el afianzamiento de conocimientos - Secuenciación del proceso de enseñanza - Disposición y utilidad de los espacios físicos y recursos materiales - Consideración de características de diversidad de los estudiantes: ritmos y formas de aprendizaje, intereses de aprendizaje y habilidades 4. Relaciones interpersonales entre los distintos actores: - Manifestación de valores que guían las interacciones - Estrategias de tratamiento de conflictos	- ¿Qué sucede? (descripción del hecho) - ¿Quién/es participa/n? (características de los participantes) - ¿Dónde? (características del ambiente físico y psicosocial) - ¿Por qué sucede el hecho? (factores incidentes) - ¿Para qué? (finalidad de los hechos) - ¿Qué efectos logra? - ¿Qué dificultades presenta?
Procesos de gestión pedagógica institucional	5. Planificación pedagógico-institucional: - Existencia y utilidad de instrumentos de planificación - Aspectos que se planifican - Involucramiento de los actores en la planificación - Involucramiento en lo planificado y seguimiento a los actores 6. Procesos de coordinación pedagógica	

	- Procedimientos de coordinación entre los actores
	- Claridad en los roles de los distintos actores
	- Dimensiones de la coordinación:
	  o Acompañamiento, orientación, preparación y retroalimentación de los actores pedagógicos
	  o Responsabilidades del personal pedagógico
	7. Procesos de comunicación
	- Aspectos que se comunican
	- Formas de comunicación: tipo de relacionamiento interpersonal, canales, medios
	- Agentes participantes y responsabilidades en la comunicación
	- Alcances: información, toma de decisiones.	

Preguntas orientadoras de entrevista a estudiantes

Datos generales: Nombre y apellido / Edad / Lugar de procedencia / Grado de escolaridad actual / Tiempo de permanencia en Kusikuna / Fecha de entrevista: _____.

Percepciones sobre Kusikuna	1. ¿Cómo has llegado a estudiar en Kusikuna? 2. Y ahora, ¿quieres quedarte o irte a otra escuela? ¿Por qué?
Espíritu ecológico	3. ¿Por qué las casas y el baño en la escuela son de barro, maderas, piedras y hay bastantes plantitas? 4. ¿Te gustaría que sea diferente o está bien así? 5. ¿Qué cositas has aprendido sobre las plantas, animales y la tierra en la escuela? ¿Cómo les enseñan?
Actitudes interpersonales y sociales	6. ¿Suelen enojarse, pelear entre compañeros? ¿De qué cosas suelen enojarse o pelear? 7. ¿Qué pasa cuando hay alguna discusión o enojo entre compañeros? 8. ¿Qué hace el educador cuando hay discusiones entre ustedes? 9. ¿Hay algunas costumbres que tus compañeros tienen diferente a vos? ¿Cuáles? 10. ¿Cómo te llevas con tu educador?
Los proyectos estudiantiles	11. ¿Cómo se hace un proyecto? 12. ¿Hay alguien quien normalmente te ayuda en tu casa? 13. ¿Quiénes te colaboran en la clase?, ¿cómo? 14. ¿Cómo les enseña o ayuda tu educador? 15. ¿Qué te ha gustado de hacer proyectos? ¿qué no te ha gustado de hacer proyectos? ¿Por qué? 16. ¿Cómo quisieras que sean los proyectos? 17. Cuéntame un poco sobre lo que haces después de clases.

Preguntas orientadoras en la entrevista a educadores

Datos generales: Nombre y apellido / Edad / Lugar de procedencia / Preparación académica / Profesión u otra ocupación / Tiempo de permanencia en Kusikuna / Fecha de entrevista: _____.

Ser parte de Kusikuna	1. ¿Cómo llegaste a ser parte de Kusikuna?
Planificación	2. ¿Hay alguna planificación sobre el alcance del Chawpi? ¿Cuál? 3. ¿Qué rol juega la planificación en Kusikuna? ¿Qué aspectos se planifican? ¿Por qué? 4. ¿De qué manera afecta o beneficia la planificación curricular? 5. ¿Cuál es el objetivo de hacer planificaciones semanales o quincenales? 6. ¿Cuál es el objetivo o los objetivos del Chawpi?
Procesos pedagógicos	7. ¿De qué manera se trabaja lo ecológico con los estudiantes? 8. ¿Qué objetivo/s tiene/n la realización de proyectos? 9. ¿Qué estrategias o formas de enseñanza empleas con los estudiantes? ¿Cómo se desarrollan? 10. ¿Cuál es la concepción de las tareas? 11. ¿Cómo se organiza una clase de proyectos? 12. ¿Tienen alguna utilidad los conocimientos que ya tienen los niños sobre sus temas o los temas de otros niños? ¿Cuál? 13. ¿Qué tipos o grupos de estudiantes percibes que hay en el ambiente? 14. ¿Qué mecanismos usas para a atender necesidades de los estudiantes? 15. ¿Qué logros percibes de la realización de proyectos en los estudiantes?
Las relaciones sociales de los estudiantes	16. ¿Qué objetivo tienen las Asambleas? 17. ¿Por qué hay el sector de quejas? 18. ¿Qué tipo de conflictos surgen entre los estudiantes? ¿Cómo se procede cuando surgen conflictos? 19. ¿Por qué tener en común todas las cosas del ambiente? 20. ¿Cómo se relaciona Andrés con los otros niños y viceversa? 21. ¿Por qué no hay uniforme?
Preparación y coordinación	22. ¿Cuál es el proceso de preparación que has tenido como educador? 23. ¿Cómo es la comunicación entre los responsables directivos y tú? 24. ¿Cómo percibes la ayuda desde coordinación y desde la reunión de coordinación?
Relación con los PPFF	25. ¿Qué se quiere lograr con los papás? 26. ¿Qué tipo de comunicación se está dando con los padres de familia? ¿Por qué?
Relación con Jove Rancho	27. ¿Cuál es la relación de la escuela con Jove Rancho? 28. ¿Hay proyecciones para el relacionamiento con Jove Rancho a futuro? ¿En qué consiste?
	29. ¿Qué factores institucionales, económicos, sociales influyen en la concreción de la educación activa que propone la escuela?

Preguntas orientadoras para entrevista a directivos y Ajayu

Datos generales: Nombre y apellido / Edad / Lugar de procedencia / Preparación académica / Ocupación / Tiempo de permanencia en Kusikuna / Fecha de entrevista:_____.

Desde el génesis de la escuela	1. ¿Cómo nació la escuela? 2. ¿Qué experiencias, teorías y principios pedagógicos hacen a la escuela? 3. ¿Cómo han ido construyendo la pedagogía de Kusikuna (lo ecológico, los valores sociales, aprendizaje basado en proyectos)?
Planificación	4. ¿Qué rol juega la planificación en Kusikuna? 5. ¿Cómo se planifica lo libre y lo activo? 6. ¿Cómo están implementando la planificación de aula? ¿Cuál es tu opinión sobre la realización y empleo de esta planificación?
Objetivos	7. ¿Cuál es el objetivo de Kusikuna y el Chawpi? 8. ¿Cuál es el objetivo del aprendizaje basado en proyectos?
Práctica pedagógica	9. ¿Cómo percibes el desarrollo de las clases en el Chawpi? 10. ¿Qué fortalezas y dificultades has percibido en la concreción de la pedagogía activa? 11. ¿Qué características tienen las estrategias pedagógicas activas? 12. ¿Cuál es la concepción de las tareas? 13. ¿Cuál es el tratamiento que se da a la diversidad social que hay entre los estudiantes?
Rol en el Chawpi	14. ¿Qué tipo de ayuda brinda Ajayu a los educadores? 15. ¿Cuál es la labor que tú realizas? ¿Qué fortalezas y dificultades hallas en tu rol?
Preparación y acompañamiento docente	16. ¿Cuál es el proceso de admisión de educadores? 17. ¿Qué proceso de preparación tienen los educadores? 18. ¿Qué mecanismos de coordinación se emplean? 19. ¿Qué resultados percibes de los encuentros de coordinación pedagógica? 20. ¿Cómo percibes el rol de coordinación pedagógica? 21. ¿Cómo está la comunicación entre educadores y directivos, entre Ajayu y los educadores?
Relación con los PPFF	22. ¿Qué se quiere lograr con los papás? 23. ¿Qué tipo de comunicación se está dando con los padres de familia? ¿Por qué? 24. ¿Qué estrategias emplean para tener una diversidad social en cuanto a familias?
Relación con Jove Rancho	25. ¿Cuál es el tipo de relación con la comunidad de Jove Rancho? ¿Por qué? 26. ¿Qué proyecciones se está planteando Kusikuna para con Jove Rancho? ¿En qué consiste?
Dificultades en la gestión pedagógica	27. ¿Qué factores institucionales, económicos, sociales influyen en la concreción de la educación activa que propone la escuela?

Preguntas orientadoras para entrevista con los padres de familia

Datos generales: Nombre y apellido / Edad / Lugar de procedencia / Profesión y/u oficio / Tiempo de permanencia en Kusikuna / lugar de residencia / Fecha de entrevista: _____.

Elección de Kusikuna	1. ¿Cómo conoció Kusikuna? 2. ¿Qué aspectos le motivaron a ser parte de Kusikuna?
Práctica pedagógica	3. ¿Ha visitado Kusikuna? ¿Qué aspectos ha podido percibir sobre la forma de enseñar y aprender? 4. ¿Qué tipo de ambiente social ha percibido en el Chawpi y Kusikuna? 5. ¿Conoce algo de la planificación para Kusikuna y el Chawpi? ¿Qué percepción tiene sobre la planificación? 6. ¿Qué comenta/demuestra su hijo sobre su participación en la escuela? ¿Le gusta ir a la escuela? 7. ¿Qué opina respecto de las tareas? 8. ¿De qué manera usted colabora con su hijo?
Expectativas y demandas	9. ¿Qué es lo que usted espera de Kusikuna y el Chawpi? 10. ¿Cómo se siente mandándole a su hijo/a a Kusikuna?
Comunicación y participación	11. ¿Cómo se informa o le comunican del proceso que está teniendo su hijo en la escuela? 12. ¿Participa usted en algunas actividades de la escuela? ¿De qué manera participa? 13. ¿Cuál es su aporte económico a Kusikuna? ¿Es módico este aporte? 14. ¿Tiene alguna sugerencia para Kusikuna? ¿Cuál?

Guía de conversación con ex-estudiantes de Kusikuna

Datos generales: Nombre y apellido / Años de permanencia en Kusikuna /

1. ¿Cómo llegaste a estudiar en Kusikuna?
2. Si te preguntara lo que es para ti Kusikuna, ¿cuál sería tu respuesta? ¿Qué te llevaste de Kusikuna? ¿Qué aprendiste allá?
3. ¿Cómo era la forma de enseñar que tenían los educadores?
4. ¿Cómo era la relación con tus educadores?, ¿cómo eran ellos?
5. ¿Qué diferencias encuentras entre Kusikuna y otros colegios?
6. ¿Ha influido Kusikuna en tu vida posterior? ¿Cómo?
7. ¿Tienes alguna sugerencia para Kusikuna? ¿Cuál?

INSTRUMENTOS GUÍAS EMPLEADOS CON LA COMUNIDAD DE JOVE RANCHO

Preguntas orientadoras para entrevista a los habitantes

Datos generales: Nombre y apellido / Edad / Ocupación / Número de hijos en edad escolar / Tiempo de radicación en Jove Rancho / Formación básica y superior / Fecha de entrevista:_____.

Características de la comunidad	1. ¿Cómo es la distribución de tierras en Jove Rancho? ¿A qué se debe esta forma? 2. ¿A qué generalmente se dedica la gente de la comunidad? 3. ¿Qué problemas afronta la comunidad? 4. ¿Qué proyectos tienen como comunidad?
Educación y Kusikuna	5. ¿Qué les gustaría que sus hijos aprendan en la escuela? ¿Qué aprendizajes necesitan sus hijos? 6. ¿Cómo percibe la comunidad a Kusikuna? 7. ¿Cómo quisiera que sea la enseñanza en Kusikuna? 8. ¿Hay algún tipo de relación de Kusikuna con la comunidad? ¿Cuál/es? 9. ¿Le gustaría participar en actividades que hace Kusikuna o conocer más de Kusikuna? ¿Cómo podría darse eso? 10. ¿Qué sugerencias tiene para Kusikuna?

Guía de conversación grupal con habitantes de la comunidad de Jove Rancho

Objetivo: conocer las percepciones, expectativas y demandas educativas de la comunidad de Jove Rancho respecto a Kusikuna

1. Kusikunamanta ¿qayllaykamusunkichikchu?, ¿imaynamanta?
   ¿Cuál es la relación que tiene Kusikuna con la comunidad?
2. ¿Imarayku wawasniykichikta mana Kusikunaman pusachkankichikchu?
   ¿Por qué no han llevado a sus hijos a Kusikuna?
3. ¿Imayna munankichikman Kusikuna kananta, yachachinanta?
   ¿Cómo quisieran que sea Kusikuna, que sea la enseñanza?