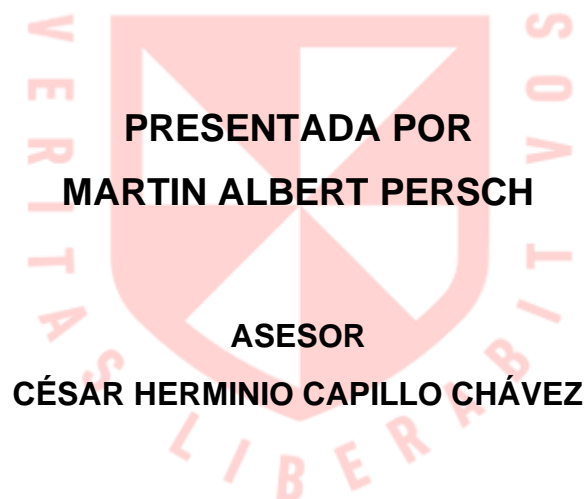


INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO

**EL PROYECTO EDUCATIVO KORAKE:  
IMPLEMENTACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE  
SEMIPRESENCIAL EN EL CONTEXTO DE LA  
PANDEMIA POR LA COVID-19 EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA BOCA POTSOTENI, DISTRITO DE  
MAZAMARI, 2020**



TESIS  
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA

LIMA – PERÚ

2022



**CC BY**

**Reconocimiento**

El autor permite a otros distribuir y transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra, incluso con fines comerciales, siempre que sea reconocida la autoría de la creación original

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO**

**EL PROYECTO EDUCATIVO KORAKE: IMPLEMENTACIÓN DE  
AMBIENTES DE APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL EN EL  
CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR LA COVID-19 EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA BOCA POTSOTENI, DISTRITO DE  
MAZAMARI, 2020**

**TESIS PARA OPTAR  
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTADO POR:  
MARTIN ALBERT PERSCH**

**ASESOR:  
DR. CÉSAR HERMINIO CAPILLO CHÁVEZ**

**LIMA, PERÚ  
2022**

**EL PROYECTO EDUCATIVO KORAKE: IMPLEMENTACIÓN DE  
AMBIENTES DE APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL EN EL  
CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR LA COVID-19 EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA BOCA POTSOTENI, DISTRITO DE  
MAZAMARI, 2020**

## **ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

### **ASESOR:**

Dr. César Herminio Capillo Chavéz

### **PRESIDENTE DEL JURADO:**

Dr. Ángel Salvatierra Melgar

### **MIEMBROS DEL JURADO**

Dr. Edwin Barrios Valer

Mg. Emilio Augusto Rosario Pacahuala

## **DEDICATORIA**

A las familias Asháninka del río Ené,  
quienes tienen la dicha y la desdicha  
de vivir la más bella y la más dura  
de las vidas

## **AGRADECIMIENTO**

A mi familia por su apoyo incondicional desde la lejanía, a la Central Asháninka del Río Ene por haberme permitido crecer como profesional, y a los docentes y comuneros de Potsoteni por no rendirse nunca.

## INDICE

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo I: Marco Teórico</b> .....	8
1.1. Antecedentes.....	8
1.2. Bases Teóricas.....	10
1.2.1. Época de cambio para la educación a nivel global.....	10
1.2.2. Educación virtual en un país multicultural.....	14
1.3. Educación virtual para una vida en comunidad.....	17
1.3. Definición de Términos Básicos.....	21
<b>Capítulo II: Correspondencia entre Planteamiento Teórico y Contexto Socio-Cultural de la Institución</b> .....	23
2.1. La comunidad Potsoteni.....	23
2.2. El colegio Boca Potsoteni.....	26
2.3. Los docentes del colegio de Potsoteni.....	33
2.3.1. Jenry León Chinchilla: Ciencias Sociales.....	34
2.3.2. Javier Llanco Templadera: Director/Educación para el Trabajo.....	37
2.3.3. Cynthia Velarde Huincho: Arte y Cultura/Religión.....	42
2.3.4. Newton Aquisé Paco: Matemática.....	46
2.3.5. Sara Camposano Medrano: Comunicación.....	51
2.3.6. Pablo Pedro Valerio: Guía del equipo educativo.....	57
<b>Capítulo III: Objetivos y Estrategias del Proyecto KORAKE</b> .....	60
3.1. Genealogía del proyecto.....	60
3.1.1. Inventario.....	65
3.1.2. Estructuración de la intervención.....	67



3.2. Objetivos del proyecto.....	70
3.2.1. Escenario 1 y sus objetivos.....	71
3.2.2. Escenario 2 y sus objetivos.....	71
3.2.3. Escenario 3 y sus objetivos.....	72
3.3. Estrategias del proyecto.....	73
3.3.1. Estrategias pedagógicas y didácticas del proyectos.....	73
3.3.2. Estrategia de difusión y recojo.....	76
3.3.3. Estrategia de gestión del ambiente de aprendizaje.....	78
3.4. Duración y Cronograma del proyecto.....	85
<b>Capítulo IV: Resultados de la Implementación del Proyecto.....</b>	<b>90</b>
4.1. Dimensión pedagógica: herramientas audiovisuales e impresas.....	92
4.1.1. Proyectando la interculturalidad: duración, ritmo y lenguaje.....	92
4.1.2. El proyecto integrador.....	99
4.1.3. Implementación por área.....	100
4.1.3.1. Educación para el Trabajo y Educación Física.....	102
4.1.3.2. Ciencias Sociales.....	109
4.1.3.3. Arte y Cultura.....	115
4.1.3.4. Matemáticas.....	120
4.1.3.5. Comunicación.....	125
4.2. Dimensión logística: Distribución de los materiales educativos.....	128
4.2.1. Adquisición de materiales.....	130
4.2.2. Preparación de materiales educativos y primera entrega.....	132
4.2.3. Desarrollo y Segunda Entrega.....	140
4.2.4. Segundo intento para segunda entrega.....	145
4.2.5. Tercera y última entrega.....	148
4.3. Dimensión didáctica: Retroalimentación.....	155
4.4. Sistematización de resultados.....	160

<b>Capítulo V: Discusión</b> .....	161
5.1. El Futuro del Proyecto Korake.....	161
5.1.1. Sostenibilidad pedagógica: alfabetización digital.....	164
5.2. Sostenibilidad material: tecnificación de los ambientes.....	173
5.3. Sostenibilidad Social: comunidad de práctica.....	181
5.2. Una Educación Intercultural Bilingüe en la Era de la Digitalización.....	185
5.2.1. Gestionar una infraestructura educativa digital en la Amazonía.....	186
5.2.2. Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe para afrontar la digitalización.....	190
5.2.3. Una Comunidad de Práctica para la era de la digitalización.....	201
<b>Conclusiones</b> .....	210
<b>Fuentes de Información</b> .....	217
<b>Anexos</b> .....	220
<b>Registro Fotográfico</b> .....	220
<b>Matriz de Consistencia</b> .....	229
<b>Guías de Entrevistas</b> .....	230

## **INDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Distribución de videos por docente y curso.....	75
Tabla 2: Cronograma del Proyecto KORAKE.....	89
Tabla 3: Cantidad de materiales entregados y devueltos por los estudiantes.....	160

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Ubicación del río Ene en el mapa nacional.....	28
Figura 2: Cuenca del río Ene en el mapa local con las comunidades de origen de los albergados.....	29

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación consiste en analizar críticamente la implementación de ambientes de aprendizaje semipresenciales en seis comunidades asháninkas de la cuenca del río Ene en el contexto de la pandemia por la COVID-19. El proyecto piloto, impulsado y ejecutado por los docentes del colegio con residencia estudiantil Boca Potsoteni y la organización indígena Central Asháninka del Río Ene (CARE) ha tenido una duración de cuatro meses. Durante este tiempo, los docentes, acompañados por el personal de la residencia y con el apoyo logístico de la organización, distribuyeron herramientas digitales y entregaron cada mes nuevos materiales educativos audiovisuales entre aquellos estudiantes que se encuentran generalmente albergados en la residencia, pero que debido a las restricciones sanitarias se encontraron confinados en sus comunidades de origen donde carecían de señal de televisión, radio, telefonía e internet. La implementación de este proyecto piloto en una de las regiones amazónicas de más difícil acceso del territorio nacional permite poner de relieve el potencial, pero también las limitaciones de las herramientas educativas digitales en contextos pedagógicos interculturales. La contrastación del planteamiento teórico inicial del proyecto con el proceso de su real implementación permite denunciar una serie de creencias excesivamente optimistas con respecto al potencial de las tecnologías digitales para cerrar brechas entre diferentes culturas o grupos sociales. Posicionar el concepto de Comunidades de Prácticas como horizonte educativo posibilita al estudio extender la reflexión en torno a las tecnologías educativas en contextos interculturales al plano social y político, demostrando que una intervención meramente pedagógica no es suficiente para cerrar las brechas educativas en la Amazonía Peruana.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to critically analyze the implementation of blended learning environments in six Ashaninka communities of the Ene River basin in the context of the COVID-19 pandemic. The pilot project, promoted and executed by the teachers of the Boca Potsoteni student residence school and the Central Asháninka del Río Ene indigenous organization (CARE) has lasted four months. During this time, the teachers, accompanied by the staff of the residence and with the logistical support of the organization, distributed digital tools and delivered new audiovisual educational materials each month among those students who are generally housed in the residence, but were confined in their communities of origin due to sanitary restrictions, where they lacked television, radio, telephone and internet signals. The implementation of this pilot project in one of the Amazon regions with the most difficult access of the national territory allows to highlight the potential, but also the limitations of digital educational tools in intercultural pedagogical contexts. The contrast of the initial theoretical approach of the project with the process of its actual implementation makes it possible to denounce a series of excessively optimistic beliefs regarding the potential of digital technologies to close gaps between different cultures or social groups. Positioning the concept of Communities of Practice as an educational horizon enables the study to extend the reflection on educational technologies in intercultural contexts to the social and political level, demonstrating that a merely pedagogical intervention is not enough to close the educational gaps in the Peruvian Amazon.

## INTRODUCCIÓN

La pandemia por la COVID-19 ha tomado a todos los países del mundo por sorpresa, y si bien todos los estados deberían tener preparados sus planes de contingencia para responder con acciones concretas e inmediatas ante semejantes situaciones pandémicas, pareciera que solo en los países asiáticos, probablemente por su mayor grado de disciplina colectiva, funcionaron estos planes.

El Perú, como el resto de los países latinoamericanos, careció casi por completo de recursos y planes para confrontar la difícil situación que se avecinaba desde inicios del mes de marzo del 2020. Fue por lo menos después de la segunda prolongación de la declaración de la *Inmovilización Social Obligatoria* por parte del gobierno peruano el día 15 de marzo del 2020 que quedó evidenciado que la estrategia era en gran medida fruto de la improvisación, y que no existió ningún plan concreto que habría soportado las políticas de pandemia.

Aunque para la gran mayoría de los peruanos, el cese parcial de la economía y del comercio era la principal preocupación, y millones de peruanos tenían que ver como el sustento económico de su familia se destruyó ante sus ojos, fue sobre todo en el terreno educativo que la improvisación y la total falta de orientación del gobierno se hizo más evidente.

Aunque el gobierno creó rápidamente el programa educativo *Aprendo en casa*, quedó claro que el alcance del programa quedaría limitado a los alumnos en los centros urbanos o los pocos alumnos en las zonas rurales cuyas familias contaran con las herramientas audiovisuales necesarios.

A inicios de mayo del 2020, la organización indígena Central Asháninka del Río Ene (CARE) realizó en sus instalaciones una reunión de emergencia con la presencia de las dos Unidades de Gestión Educativa locales (UGEL Río Tambo y UGEL Río Ene-Mantaro), representantes de la Dirección Regional de Educación de Junín (DREJ), y otros organismos aliados del Estado Peruano cuyo ámbito de intervención son las comunidades Asháninkas del

río Ene, como el Programa Bosque del Ministerio del Ambiente. El objetivo de la reunión fue llamar la atención sobre la situación dramática que las comunidades del río Ene vivían en materia educativa; la educación en las comunidades había parado al 100%. Las comunidades carecían de señal de radio, de televisión, o internet, y los alumnos no tendrían ninguna posibilidad de acceder a la oferta educativa del Ministerio de Educación.

En el Perú, una nación con un estado notoriamente subfinanciado y con servicios básicos pobremente implementados, incluso en tiempos normales, era de esperar que las posibilidades de respuesta ante el escenario de extrema complejidad iban a ser sumamente limitados. Siendo el Perú no solo un país extremadamente centralizado, sino también un país marcado por una división muy evidente entre zonas urbanas y rurales, era igualmente previsible que las acciones desplegadas en el campo para amortiguar la nueva situación de crisis iban a carecer de la fuerza necesaria. Aquella situación se hizo sentir con mayor fuerza en la Amazonía, un inmenso territorio geográfico y con una población que se ubica en el territorio en base a un patrón de asentamiento de alta dispersión.

Especialmente las comunidades indígenas han sido víctimas de un abandono especialmente grave por parte del Estado Peruano durante la pandemia; las comunidades nativas, que representan una curiosa criatura mixta, debido a su reconocimiento en la Constitución Política como modelo de propiedad, que faculta a sus habitantes a organizar la convivencia interior con autonomía y de acuerdo a sus propias costumbres, pero que se ven excluidas al mismo tiempo del tejido estatal al no constituir una circunscripción del Estado Peruano, se vieron obligados a impulsar una serie de acciones y actividades para remediar con recursos propios la difícil situación pandémica.

En contraste con la población urbana, que depende del buen funcionamiento de la economía local, viven las comunidades Asháninka, especialmente los Asháninka en la cuenca del río Ene, en una situación de relativa autonomía con respecto a la economía local y mundial. Las comunidades viven principalmente, si bien en la actualidad ya no enteramente,



de los productos de su agricultura de subsistencia y de las proteínas provenientes de los animales de caza o de la pesca.

No obstante, las comunidades asháninkas del río Ene, contrario a esta primera impresión de lejanía y otredad, se han ido integrando paulatinamente en el tejido de la Nación Peruana, apostando abiertamente por integrarse a las dinámicas que definen el devenir del resto de la sociedad nacional peruana. Los servicios básicos, y las oportunidades que éstos representan para las comunidades nativas, son el principal vehículo de este proceso.

El derecho de acceder a una educación de calidad representa hoy en día el mayor horizonte de esperanza para las comunidades nativas de la Amazonía peruana, quienes aspiran superar su papel de sociedades marginalizadas a través del esfuerzo propio por acceder a nuevos conocimientos. La educación escolar como herramienta política y cultural adquiere así en las comunidades nativas una connotación histórica que parece haber perdido parcialmente en nuestras sociedades modernas.

Durante la reunión, la CARE presentó un proyecto piloto con el nombre *KORAKE*, que significa “Atención” en Asháninka, y mediante cuyo desarrollo pretendían construir ambientes de aprendizaje semipresenciales en el colegio Boca Potsoteni que permitirían el acceso a la oferta educativa de los alumnos de la comunidad Potsoteni, pero también de los alumnos que se encuentran generalmente albergados en la residencia estudiantil y que residen en 6 comunidades vecinas. El colegio constituye desde algunos años un proyecto educativo piloto, gestionado por la propia organización indígena, y que cuenta con una implementación material única, que permitiría el desarrollo del proyecto.

Tanto la DREJ como ambas UGEL’s dieron el visto bueno a la implementación de la metodología experimental. La presente investigación analizará en detalle las circunstancias socio-culturales de la comunidad Potsoteni, lugar en el que se encuentra el colegio, y dará a conocer no solo la construcción teórica del proyecto *KORAKE*, sino también el proceso de su implementación entre los meses de mayo y agosto, con la finalidad de construir un marco

referencial para el análisis de la pertinencia de los ambientes de aprendizaje semipresenciales en ambientes amazónicos.

En el Capítulo I analizaremos los presupuestos teóricos de las diferentes propuestas educativas, especialmente los cambios sustanciales que podemos esperar de una creciente digitalización de los ambientes de aprendizaje, tanto para las políticas educativas, pero también los efectos para las proyecciones pedagógicas y didácticas. La pandemia por la COVID-19 aceleró éste proceso, y sobre todo en los países del Norte Global, pudimos constatar una sustitución casi completa de los ambientes presenciales por ambientes virtuales, con diferentes grados de éxito. Aunque las discusiones giraron principalmente en torno a las dificultades por implementar diferentes modelos para diferentes grados o niveles, es indispensable que en el Perú centramos el debate también en la cuestión intercultural. Sentaremos en el primer capítulo las bases teóricas que nos permitirán indagar con mayor rigurosidad la propuesta educativa KORAKE , que constituye el objetivo de la presente investigación.

La pandemia por la COVID-19 produjo efectos divergentes en diferentes países, y también en el interior de cada país pudo ser observado una clara afectación diferenciada de distintos sectores. En relación a los casos de infectados, podemos constatar que la Selva Central ha sido menos afectado que otras regiones el país. Eso se explica principalmente por la menor densidad población y la dispersión de esa población. No obstante, aunque la afectación directa por la enfermedad puede haber sido menor, está claro que la Selva Central, y la Amazonía peruana en general, fue afectado en mayor grado por los efectos secundarios, o estructurales, de la pandemia.

La ausencia de cobertura con señal de teléfono o internet, pero sobre todo una implementación deficiente de los servicios básicos, generó una rigidez absoluta del Estado Peruano. Sobre todo la imposibilidad por suplantar actividades análogas y presenciales por actividades virtuales causó muchas dificultades y llevó a una situación en la Selva Central, y

especialmente en la provincia de Satipo, en la que el Estado Peruano se vio obligado a simplemente cancelar la prestación de estos servicios básicos, especialmente la Educación.

Analizaremos la implementación del proyecto educativo auxiliar KORAKE, que fue impulsado por un grupo diverso, conformado por el equipo técnico de la organización CARE y los docentes de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Boca Potsoteni en la comunidad Potsoteni. El objetivo del proyecto fue superar el cese de las actividades educativas, que en entre los meses de marzo y noviembre fue prácticamente total en la cuenca del río Ene, y sustituir las clases presenciales por un ambiente de aprendizaje semipresencial.

El colegio de la comunidad Potsoteni representa un caso particular, y la institución cuenta con una serie de características administrativas y logísticas, que describiremos en detalle en el Capítulo II. Son éstas características que hacen del colegio Potsoteni un caso absolutamente emblemático y diferenciado, lo que significa que el proyecto KORAKE no habría podido ser implementado en ninguna otra comunidad Asháninka del río Ene.

Es sobre todo la combinación de los docentes que constituye una clave que nos permitirá comprender el desarrollo del proyecto. Es por ello que el Capítulo II no solo se limita a exponer las circunstancias socio-culturales y las condiciones materiales de la institución, sino sobre todo presentar las historias de vida de seis docentes quienes representan, en términos generales, los diferentes caracteres que trabajan en el colegio de Potsoteni, y que influyeron sustancialmente en la implementación concreta del proyecto.

En el Capítulo III, daremos a conocer la planificación inicial del proyecto, tal como había sido elaborado por el grupo de técnicos de la organización CARE y los docentes, y que fue presentado a las autoridades locales competentes, es decir, a la Unidad de Gestión Educativa Local Río Tambo (UGEL Río Tambo) y la Dirección Regional de Educación de Junín (DREJ). La planificación ha sido muy exhaustiva, y el equipo educativo había previsto diferentes escenarios que podrían ocurrir. La preparación para diferentes escenarios perseguía el objetivo de contar con una variedad de respuestas ante diversas situaciones impre-

vistas. La planificación se desarrolló además en función a un cronograma claro para la implementación de los primeros tres meses del proyecto; después de estos primeros tres meses era posible ampliar el proyecto, o modificar la propuesta.

Analizaremos en el Capítulo IV la implementación concreta del proyecto, y veremos las dificultades que los docentes y la organización tenían que afrontar para llevar a cabo la planificación inicial. Aunque el proyecto había previsto escenarios diversos, era casi inevitable que en el transcurso de la implementación del proyecto ocurrieran situaciones que ponían en peligro la continuidad del mismo. La flexibilidad y la experiencia que aportó la organización indígena al proyecto permitió cumplir con la ejecución del proyecto, no obstante, fue necesario modificar la planificación inicial en el transcurso de la implementación. El capítulo IV realiza un análisis de la implementación del proyecto en función a la pertinencia de las herramientas audiovisuales usados como materiales educativos, el proceso organizativo y los problemas de la distribución de los materiales, las posibilidades de integrar un mecanismo de retroalimentación en la práctica educativa, realizando finalmente un balance crítico de la implementación y su significado para el proceso de formación de los alumnos.

La primera parte del capítulo V continua la evaluación crítica de la implementación del proyecto KORAKE entre los meses de mayo y agosto, reflexionando en torno a la pertinencia, pero sobre todo sostenibilidad del proyecto. Si hemos discutido en el primer capítulo las implicancias de la creciente digitalización de los ambientes educativos a nivel global, es menester reflexionar con respecto a la posibilidad de que el proyecto KORAKE pueda metamorfosearse desde una propuesta auxiliar en tiempos de la pandemia en un proyecto piloto que constituiría el inicio de una digitalización prudente y creciente de los ambientes de aprendizaje del mismo colegio y de las instituciones educativas en las comunidades vecinas.

Es en la segunda parte del Capítulo V que intensificamos y ampliamos esta reflexión. Partimos de la experiencia concreta de la implementación del proyecto KORAKE en el cole-

gio Boca Potsoteni, y fusionaremos nuestras reflexiones con los presupuestos teóricos presentados en el primer capítulo, con la intención de responder a la interrogante si los ambientes de aprendizaje semipresenciales que hacen uso de materiales digitales, como aquellas del proyecto KORAKE, podrían constituir un modelo para la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía peruana. Para ello, es indispensable complementar las reflexiones pedagógicas y teóricas con un análisis de los aspectos culturales y políticos.

Las conclusiones de la presente investigación son aleccionadoras y esperanzadoras a la vez. Veremos que una serie de opiniones sobre los beneficios de una educación digital difundidos en tiempos previos a la pandemia han sido claramente utópicos y pecaron de un exceso de optimismo, sobre todo para su implementación en circunstancias tan complejas como las comunidades asháninkas de la cuenca del río Ene. No obstante, hemos podido identificar una serie de dinámicas que podrían constituir puntos neurálgicos de una propuesta educativa verdaderamente intercultural, bilingüe y digital.

## **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

### **1.1. ANTECEDENTES**

En la Pontificia Universidad Católica del Perú, Cáceres (2018) desarrolló una investigación acerca de la valoración de la experiencia educativa de los diferentes actores educativos, como padres, madres, docentes y estudiantes en una institución intercultural bilingüe en la Amazonía peruana. El funcionamiento de los diferentes ambientes de aprendizaje depende en gran medida de su grado de integración en una comunidad de práctica, es decir, un marco compartido por todos los actores educativos, pero también sociales de un grupo específico. Las opiniones de los diversos actores sobre el proceso educativo son fundamentales para tal propósito, porque de ello depende la estructuración de horizontes compartidos hacia los cuales deben estar orientados los propósitos educativos.

Se reconoce la importancia de la escuela como espacio para la superación personal y para el aprendizaje de conocimientos que no son culturalmente propios, como la lectura y escritura. Sin embargo, no se tiene claro la funcionalidad de la educación más allá de éstos propósitos educativos básicos, y se suele valorizar más bien la formación a través de la disciplina u obediencia. Se evidencia una ruptura importante entre los objetivos de la comunidad y aquellos de la institución, y la escuela, en vez de ser considerada como espacio para la formación e integración nuevos conocimientos en beneficio de la comunidad y sus miembros, es percibida como oportunidad para aprender cosas y comportamientos nuevos que podrían ser útiles para los jóvenes quienes desean dejar atrás la vida en la comunidad.

Becerra, también de la Pontificia Universidad Católica del Perú, realizó en el año 2018 un estudio sobre la experiencia de la implementación de un proyecto piloto con el propósito de implementar las TIC en las prácticas educativas de una institución privada. La investigación apoyó las primeras cinco semanas del proyecto, tiempo suficiente para poder

evidenciar que el uso de las TIC contribuyó de manera positiva en el desempeño de los docentes, principalmente en la organización y administración del trabajo. Una de las conclusiones centrales de la investigación se refieren a la figura del “docente capacitador”, que había sido contratado especialmente para orientar a los docentes hacia el uso de las nuevas herramientas digitales, pero también para la implementación de diferentes fórmulas o técnicas para integrar las TIC como componentes centrales en el trabajo del docente. La investigación evidencia así los múltiples efectos positivos de la incorporación de las TIC en el proceso educativo, resaltando al mismo tiempo la necesidad de generar competencias TIC entre el profesorado.

En su investigación para la Universidad San Martín de Porres del año 2018 sobre las competencias digitales, Espino pone énfasis en otro factor sensible para la implementación de ambientes de aprendizaje que hacen uso de las TIC. Espino demuestra la existencia de una correlación directa entre el manejo de las competencias digitales por parte de los docentes, y su implementación en su respectivo área curricular para la generación de ambientes de aprendizaje significativos.

El estudio de Millacaris de la Universidad de Chile del año 2018 sobre las implicancias estructurales e organizativas para aquellas escuelas que integran las TIC en sus prácticas educativas es igualmente de gran importancia. Millacris señala que dicha integración tiene que ser acompañada por una reorganización de todos los esquemas organizativos para que las TIC logren transformarse en una herramienta significativa, evitando así ser un complemento aislado del resto de las prácticas pedagógicas.

Mendoza de la Universidad Nacional Autónoma de México realizó una investigación en el 2017 acerca de los recursos audiovisuales como elementos de especial potencial para la implementación de las TIC en los ambientes de aprendizaje. Cárdenas realiza una importante especificación para la generación de recursos educativos audiovisuales, desde sus ci-

mientos epistemológicos, para lograr un producto que orienta al educado de manera paulatina hacia los objetivos de aprendizaje.

## **1.2. BASES TEÓRICAS**

### **1.2.1. ÉPOCA DE CAMBIOS PARA LA EDUCACIÓN A NIVEL GLOBAL**

El mundo se encuentra desde varios años en un momento de transición hacia un nuevo esquema productivo y social, y se trata de un cambio realmente paradigmático que alcanzará, tarde o temprano, a todas las naciones del mundo. Muchos autores señalan que los cambios que la creciente digitalización de la economía impulsará en las sociedades modernas serán tan fundamentales que sólo pueden ser comparados con aquellas transformaciones de inicio de la primera revolución industrial, cuando la máquina de vapor pulverizó lo que quedaba de la sociedad feudal, y cuando Europa hizo su transición de una sociedad marcadamente rural hacia una sociedad esencialmente urbana (Rifkin, 2016). Las nuevas herramientas digitales no sólo permiten hacer más eficiente el proceso productivo. Un informe del Banco Interamericano de Desarrollo señala que la nueva revolución industrial representa una transición hacia un modelo productivo que “borra los límites entre lo físico, lo digital y lo biológico” (Basco y otros, 2018). Semejantes escenarios guardan, a primera vista, un potencial especial para todos aquellos países que, como el Perú, cuentan con un geografía y ecología especialmente diversa y compleja. Aunque consideramos que la visión del desvanecimiento de las fronteras entre lo físico y digital corresponde a una visión demasiado optimista u utópica, queda claro que estos límites experimentarán una redefinición en los siguientes años. Aquello significa también que los mecanismos de intervención en los espacios ecológicos como la Amazonía adquirirán una naturaleza fundamentalmente diferente.

La digitalización es socialmente relevante por una serie de fenómenos asociados. En los países industriales, el factor de mayor preocupación es el reemplazo de millones de trabajadores por robots, un fenómeno que que Jeremy Rifkin llama el *Desempleo Tecnológico*



(Rifkin, 2016). Pero no solo la expulsión, sino también la reubicación de millones de trabajadores en el interior del tejido productivo significa un impresionante reto para aquellos países, fundamentalmente para sus sistemas educativos y de formación profesional. Los sistemas de formación cumplen la función de preparar a los jóvenes para la integración como miembros de la sociedad que habitan. De un cambio sustancial de las dinámicas sociales y económicas de una sociedad se deduce la necesidad por un cambio en la formación para una vida en ella. Se señala que los docentes seguirán conformando el núcleo de cualquier ambiente de aprendizaje, pero cambiarán sustancialmente sus funciones, y sobre todo, los métodos de enseñanza. Un modo de producción basado en la digitalización de las principales ramas industriales significa que el trabajo análogo, el empleo de esfuerzo físico, se desvanece cada vez más en el fondo, mientras que la actividad intelectual, la aplicación creativa y flexible de conocimiento, se transforma, poco a poco, en la actividad primordial. Por ello también la clasificación de este nuevo escenario político y social como sociedad del conocimiento. Christopher Day señala que «los profesores son potencialmente el activo más importante de la visión de una sociedad del aprendizaje» (Day, 2001, p.495).

La integración del internet en los nuevos ambientes de aprendizaje abre para los estudiantes la posibilidad de acceder a una cantidad infinita de información. Es decir, la función del docente como proveedor de información y conocimiento es cada vez menos importante. El océano de información, lejos de ser una aporte directo a la formación del alumno, puede constituir un grave peligro para el proceso de aprendizaje. Una de las funciones más importantes de los docentes en éstos nuevos entorno digitales será la orientación del alumno hacia información verídica, confiable e útil para determinados propósitos educativos. Mercé Gisbert Cervera señala que “el rol de docente cambiará y pasará de ser, de poseedor de la información a facilitador de esta información (Cervera, 2002, p. 52)

La nueva economía digital exige a los trabajadores del mañana una serie de habilidades y capacidades novedosas, principalmente en campos como la computación y progra-

mación. Pero no estamos hablando simplemente de un cambio en el contenido concreto de los programas de formación. La nueva economía sitúa al ciudadano de manera diferenciada ante el proceso productivo, lo que traerá consigo una profunda reingeniería del tejido social y cultural. Martínez advierte que nos estamos enfrentando a una “revolución industrial que no está aislada y no solo es de producción, sino que exige un sistema de valores, una ética digital, un humanismo que haga frente a la auto-explotación voluntaria del uso acrítico de la tecnología y la hiperconectividad ubicua” (Martínez, 2019, p.3)

Una de las consecuencias más significativas de la primera revolución industrial, a parte de las ventajas productivas, fue la formación del estado moderno democrático y la transformación de todos los miembros de la sociedad en ciudadanos. No podemos prever en detalle los diversos cambios políticos que esperan a nuestras sociedades debido a la digitalización de la economía, pero es claro que el concepto de ciudadanía experimentará una profunda redefinición, y que el proceso guarda un potencial de conflicto muy alto para las sociedades en transición, porque las rupturas y nuevas desigualdades “may percolate into democratic malaise and dereliction which compound social challenges” (Schwab, 2016, p. 88)

También los trabajadores de la educación, es decir, los docentes, se verán en la obligación de formarse en el manejo de las nuevas tecnologías digitales para poder cumplir con la gestión de procesos de aprendizaje, lo que suele llamarse alfabetización digital. La alfabetización digital implica no solo la capacitación en el manejo de las herramientas, sino la habilidad de integrar estas herramientas de forma significativa para la construcción de nuevos aprendizajes. Gros y Contreras especifican que la alfabetización digital implica “por un lado, identificar los instrumentos informáticos para el desarrollo de los procedimientos en un sector curricular determinado; por otro, el diseño de estrategias cognitivas a través del manejo eficiente de los contenidos escolares, habilidades que demanda la alfabetización digital” (Gros y Contreras, 2006, p.110).

En consideración de lo señalado hasta aquí será pertinente señalar que los nuevos entornos digitales no solo cumplen la función de enseñar con tecnología, sino enseñar y formar para una vida en un mundo en el cual ésta tecnología jugará un papel fundamental. Este aspecto nos obliga a reflexionar y reorientar áreas curriculares como, por ejemplo, Educación Cívica.

Los sistemas educativos tiene la función de formar ciudadanos, y aquello requiere tanto una formación cívica, es decir, una instrucción en los principios de la convivencia social y democrática, pero también la enseñanza de habilidades y capacidades técnicas que permiten al educado, una vez finalizado su proceso formativo, a desenvolverse en igualdad de condiciones en la sociedad que habita. Por lo tanto, los estados modernos tienen la difícil tarea de educar a personas en el manejo de habilidades requeridas por la nueva economía digital. Pero para que ésta economía no se torna un fin en si mismo, y para que todos puedan ejercer sus derechos como ciudadanos, es decir, fiscalizar los procesos políticos y participar activamente en la configuración de la sociedad, será esencial que la formación permite a los individuos a desenvolverse con cierta autonomía en este nuevo escenario de la *Sociedad del Conocimiento*, o como Ignacio Pineda lo formula; “A la educación le toca una tarea compleja, la construcción de la civilidad (como articulación del individuo con lo social) y del Sujeto Social (agente, actor, persona)” (Pineda, 2010, p. 41).

Las nuevas circunstancias, producto de la economía digitalizada, obligarán entonces a los estados modernos de modificar sus prácticas y escenarios de formación y poder asegurar de esta forma el derecho a la educación que de acuerdo a la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas de 1948 “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” (NU, 1948). Escenarios sociales novedosos requieren prácticas y métodos diferenciados para que los individuos puedan tomar ventaja de su proceso de aprendizaje.

### **1.2.2. EDUCACIÓN VIRTUAL EN UN PAÍS MULTICULTURAL**

Las Naciones Unidas señalan además una serie de requisitos que los procesos educativos deberían cumplir para poder ser considerados suficientes. Uno de estos requisitos que guarda especial importancia para la *Educación Intercultural Bilingüe* es la “Adaptabilidad”, que hace referencia a la adecuación de los espacios y métodos de aprendizaje a los diversos contextos y peculiaridades de los alumnos. La educación ha sido históricamente usada en contextos coloniales o neocoloniales como instrumento para la homogenización de la sociedad, es decir, como herramienta en la construcción de un Estado Nación para el cual la presencia de una diversidad cultural y étnica fue concebida como obstáculo para el desarrollo. Carnoy describe la función de la escuela como método para “la socialización en lenguaje, valores y normas europeos (cristianidad) y la degradación de todo lo indígena” (Carnoy, 2000, p.77).

La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú tiene sus antecedentes directos en la implementación de la política educativa del Gobierno Militar del General Juan Velasco, quién en 1972 promulgó el Decreto Ley 19326, creando así la modalidad de Educación Bilingüe. Durante gran parte del siglo XX “la escuela, como bastión de la educación y formación del ciudadano peruano, continuó educando para anular las creencias indígenas y construir una nación homogénea” (Valdiviezo, Valdiviezo, 2008, p.3) El creciente empoderamiento de la población campesina e indígena generó un cambio en la visión de país, y hoy en día, la diversidad cultural es considerada más bien una potencial fortaleza. Investigaciones y debates en la academia resaltaron la importancia de la variable *Cultura*, y como consecuencia, la Constitución Política del Perú del año 1993 estableció la obligación del estado por promover una educación bilingüe e intercultural. Las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe se orientan “hacia una convivencia basada en el respeto y la complementariedad en concordancia con las diferencias” (MINEDU, 2018).

La educación es la principal herramienta a través de la cual todas las personas deben estar puestas en condiciones para poder desenvolver sus capacidades y habilidades, y transformarse así en ciudadanos con posibilidades de participar activamente en la sociedad. La Educación Intercultural Bilingüe no tiene, por lo tanto, un simple fin pedagógico, sino sobre todo una función integradora, porque impulsa procesos de formación que ponen a cada miembro de la sociedad en condiciones de poder ejercer su papel de ciudadano, independientemente de la etnia o cultura a la cual pertenece o de la lengua que habla. Podemos decir, en palabras de Serrano que “la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad particular de la anterior, apropiada para colectivos, de ordinario pueblos indígenas y grupos negros o afroamericanos que se encuentran en situación socioeconómica desventajosa, son minoritarios en el contexto de los Estados nacionales y poseen lenguas y culturas, o elementos de ellas, particulares “ (Serrano, 1998, p. 1)

Para comprender mejor los procesos políticos y sociales regionales, será importante hacer una lectura concreta de los debates sobre la *Sociedad del Conocimiento* desde América Latina, y en nuestro caso, desde el Perú. Hacíamos referencia a la primera revolución industrial y las importantes consecuencias políticas y sociales que trajo consigo. En este sentido es importante señalar que la implementación de las diferentes formulas y tecnologías digitales que experimentamos actualmente en el Perú, como el uso de aplicaciones en los celulares o la conexión de gran parte de la sociedad a las redes sociales, son tan solo la punta del iceberg. La innovación y producción de nuevas tecnologías, la implementación del *Internet de las Cosas* en las cadenas productivas o el comercio de valores en base a algoritmos, constituyen los verdaderos caballos de tiro de esta economía digital. Y ninguna de estas industrias se encuentra implementada más que marginalmente en el Perú (IPAE, 2020). El Perú no es productor sino consumidor de estas nuevas tecnologías, así como ha sido consumidor y no productor de bienes industriales.

La integración del Perú en un *Sistema Mundo* como consumidor de productos industriales y proveedor de materias primas después de su independencia en 1821 se reflejó igualmente en la trayectoria política de la joven república recientemente liberada del yugo español (Wallerstein, 2011). Tendrían que pasar casi 150 años hasta formarse un estado moderno con participación ciudadana masiva similar a aquella que los países europeos habían alcanzado décadas antes. Así como la trayectoria política, la implementación de un modelo republicano y la constitución del ciudadano en el espacio político del Perú se diferenciaron considerablemente de los procesos de Europa occidental, es de esperar que la integración diferenciada del Perú en el *Sistema Mundo* en base a la digitalización, impulsará también procesos políticos que se diferenciarán sustancialmente de aquellos cambios cuyos tímidos comienzos podemos observar ya en Europa o Asia.

Tomando en cuenta estas especificidades del contexto peruano, es pertinente asumir una posición crítica hacia el concepto de *Sociedad del Conocimiento*. Será fundamental analizar los desarrollos diferenciados que se podrían presentar en diversos sectores de la economía y sociedad peruana, y recategorizar puntualmente los fenómenos que acompañan a la creciente digitalización, tal como la educación virtual.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú tiene entonces una triple funcionalidad; no constituye solamente una herramienta para equilibrar asimetrías sociales, sino también un instrumento para asegurar el derecho a la educación a través de fronteras culturales y con ello, fomentar la ciudadanía intercultural. Estas fronteras culturales, entre los pueblos indígenas de los Andes y de la Amazonía, y el resto de la sociedad nacional peruana son, sin embargo, al mismo tiempo fronteras sociales. En el Perú, ser indígena o vivir en una comunidad indígena equivale a ser pobre. Esta superposición entre lo cultural y social no es intrínseca a ambos conceptos, sino más bien el producto del desarrollo histórico particular de la sociedad peruana, similar a otros procesos latinoamericanos.

“En los más diversos contextos geográficos es posible observar múltiples factores que confluyen en la configuración de un patrón que vincula de manera compleja a pueblos indígenas y pobreza. Este patrón ha sido históricamente construido por factores políticos, económicos, sociales, militares y ambientales, que articularon experiencias cualitativas y cuantitativas de privación material, jurídica y simbólica, y de reproducción de relaciones de desventaja. ( Cimadamor y otros, 2006, p. 17)

### **1.2.3 EDUCACIÓN VIRTUAL PARA UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA**

Éste contexto social dificulta sobremanera el trabajo pedagógico en las instituciones educativas en contextos interculturales, especialmente en la Amazonía peruana. La EIB representa un modo de intervención considerablemente más complejo que aquél aplicado en la Educación Básica Regular. Eso se debe a que las dinámicas educativas, es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se limitan a la gestión y transmisión de conocimiento por parte del docente hacia el alumno. Se requiere además un complejo reajuste de los contenidos y materiales en función a la cultura diferenciada de la cual son portadores los alumnos. No estamos hablando de una simple traducción de los textos escolares a otra lengua indígena. La EIB implica una traducción intercultural, es decir, la traducción de conocimiento occidental hacia conceptos y categorías propios de la cultura del alumno (Trapnell, 2004). Podríamos hablar también de una traducción ontológica, es decir, de una traducción de conceptos y categorías fundantes y constitutivos de una visión particular del mundo hacia una visión distinta (Descola, 2012). La comunicación de conocimiento a través de fronteras ontológicas es sumamente difícil, y muchos antropólogos lo consideran incluso imposible debido a una inconmensurabilidad fundamental entre dos sistemas ontológicos cuyos portadores construyen su realidad en base a categorías y procedimientos lógicos sustancialmente diferentes (Holbraad, Pederson, 2017).

Consideramos que la activación de esquemas de actividad humana compartida entre docentes y alumnos, pero principalmente entre los alumnos indígenas y la sociedad nacional, formando lo que Wenger y Lave llaman *Comunidad de Práctica* (Lave, Wenger, 1991), puede establecer claramente una conmensurabilidad intercultural, es decir, una comunicación comprensible de contenidos entre diferentes culturas. Generar esta *Comunidad de Práctica* en un ambiente intercultural y bilingüe en la Amazonía peruana es especialmente difícil por la combinación de las dos variables mencionadas antes; la variable social y la variable cultural.

La variable social se expresa no solo en la trayectoria individual del alumno, sino sobre todo en la experiencia comunitaria y colectiva del pueblo indígena al cual pertenece. Las desigualdades económicas se reflejan no solo en las posibilidades limitadas de los alumnos indígenas por acceder a materiales, sino además en las instalaciones educativas y en la calidad de herramientas a disposición en estas instituciones. Reside aquí una de las mayores paradojas de la EIB: aunque constituye una de las propuestas pedagógicas y didácticas más complejas y exigentes, debe ser aplicada, de facto, en las instituciones y los ambientes más abandonados y peor implementados del territorio nacional. Las exigencias pedagógicas y didácticas deberían encontrarse a la altura de la infraestructura y materiales a disposición en las instituciones educativas. De acuerdo a Miguel Ángel Herrera, un ambiente de aprendizaje es “el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia.” (Herrera, 2005) .

El desnivel entre la propuesta pedagógica y los materiales a disposición, genera una situación en la cual la responsabilidad por alcanzar los objetivos de aprendizaje es descargada sobre los docentes, quienes se encuentran imposibilitados de encontrar o generar los recursos necesarios para la implementación pertinente de los lineamientos de la EIB, lo que



se refleja finalmente en la imposibilidad de construir un ambiente de aprendizaje pertinente para la formación a través de un diálogo intercultural. Los resultados de los estudiantes EIB en la Evaluación Censal del Estudiante (ECE) dan fe del fracaso pedagógico (MINEDU 2017).

Cuando hablamos de la implementación de las nuevas tecnologías digitales en la vida de las comunidades, o más específicamente, en las aulas de las instituciones educativas de de la Amazonía peruana, no estamos presenciando entonces un paso acelerado de éstas comunidades hacia la Sociedad del Conocimiento. Se trata más bien del uso de las TIC para alcanzar los objetivos de desarrollo que pertenecen aun plenamente a las sociedades industriales, a través del cierre de la brecha digital: acceso universal a la educación y a los servicios de salud y fomentación de la ciudadanía intercultural. Es por todo ello que es necesario una reconceptualización de las diferentes fórmulas u metodologías que asociamos generalmente con la germinación de la sociedad del conocimiento, tal como el E-Learning, el comercio digital, y en nuestro caso específico, los ambientes de aprendizaje semi-presenciales (Schwab, 2016).

Para poder evaluar de manera integral el impacto que las nuevas tecnologías digitales podrían tener en los ambientes de aprendizaje en las instituciones educativas de la Amazonía peruana, y especialmente en las comunidades asháninka del río Ene, estaremos partiendo de la propuesta de la *Comunidad de Práctica* de Wenger y Lave. Ochoa y Peña resaltan una relación crítica que no puede faltar en la construcción de los ambientes de aprendizaje, señalando que “aun si se pudiera superar la brecha digital con el acceso ampliado de las TIC en los salones de clase, queda todavía la incertidumbre de si se podrá superar la brecha que separa las TIC y sus características culturales de la institución educativa” (Peña y Peña, 2007, p. 104)

La *Comunidad de Práctica* describe al ambiente de aprendizaje no solo en relación a las prácticas pedagógicas y didácticas en un entorno educativo tradicional, es decir, el aula

o salón de clase. Partir desde el enfoque de la *Comunidad de Práctica* permitirá evaluar el impacto de las TIC en las aulas en función a los objetivos pedagógicos, pero también en función a las circunstancias socio-culturales dominantes en las comunidades asháninkas del río Ene. Sólo si se encuentran estos tres elementos, podemos hablar de un proceso de aprendizaje significativo, que conecta los objetivos de aprendizaje de los alumnos con los objetivos del pueblo asháninka de constituirse como ciudadanos plenos. Wenger y Lave señalan que el proceso de formación en cualquier sociedad o cultura constituye un mecanismo de socialización, por medio del cual los alumnos ejecutan una participación periférica en la sociedad. Dicha participación es graduada y va en ascenso. La clave de un proceso formativo exitoso consiste en la apertura de canales por medio de los cuales los jóvenes puedan transitar desde la participación periférica hacia una participación plena en la sociedad. Es decir, sólo si los conceptos y categorías con los que los jóvenes se verán confrontados durante sus estudios encuentran en algún momento un campo de aplicación concreto, pueden aquellos lograr sentido y significado. Aquellos significa también que si la dinámica de producción y reproducción de una cultura determinada, como aquella de los Asháninka de la Amazonía central del Perú, se encuentran fundamentalmente desconectadas de aquellas de la sociedad nacional peruana, será sumamente difícil, si no imposible, que los conceptos y categorías de aquella sociedad serán realmente conmensurables.

De aquella conmensurabilidad depende, en última instancia, la viabilidad de todos los esfuerzos educativos, sean estos análogos o digitales, que se podrían desplegar en la Amazonía peruana. La superación de la brecha digital, que en tiempos de pandemia se transformó en una brecha de conectividad absoluta, constituye sólo el primero paso para el establecimiento de una Comunidad de Práctica en las comunidades amazónicas.

### 1.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

La *Interculturalidad* hace referencia a un proceso educativo que se desarrolla en dos lenguas y que tiene como propósito la articulación de contenidos educativos, conocimientos y saberes de dos culturas distintas. De acuerdo a Abarca (2015), la “interculturalidad supone procesos de ‘negociación’, intercambio de saberes y co-construcción social en valoración del otro” (p.1).

La *Comunidad de Práctica* constituye un grupo de personas quienes construyen de manera colectiva y transparente un conjunto de conocimientos, fórmulas y objetivos compartidos, con el propósito de establecer modos de actividad colectivos (Lave y Wegner, 1991). En la presente investigación nos referimos por lo tanto a la comunidad educativa y el conjunto de la comunidad indígena quienes establecen criterios, fórmulas y métodos compartidos para la construcción de un liderazgo colectivo.

De acuerdo a Paredes (2015), un *Ambientes de Aprendizaje* son el conjunto de espacios, materiales y actores educativos que rodean e intervienen con el alumno para que aquél pueda generar experiencias educativas significativas. Los ambientes de aprendizaje semipresenciales son aquellos entornos educativos que refuerzan y amplían la docencia presencial por herramientas y prácticas virtuales. Cuando hablamos en la presente investigación de un ambiente de aprendizaje semipresencial, nos referimos a iniciativas virtuales desarrolladas por los docentes y reforzadas por prácticas comunitarias presenciales.

La Brecha Digital es considerada una de las principales limitantes para explorar el potencial educativo de las TIC en regiones sin acceso a internet. De acuerdo a Peña (2007), la Brecha Institucional representa la implementación deficiente de las escuelas y colegios con las TIC. En el contexto complejo que abarca la presente investigación, se suma la inexistencia de señal de teléfono, señal de televisión, señal de radio, la no disponibilidad de luz eléctrica en las comunidades y una distancia geográfica enorme. Cuando nos referimos en

esta investigación a la *Brecha de Conectividad*, nos referimos a la imposibilidad de los docentes por establecer contacto alguno con sus alumnos.

De acuerdo a Sánchez (2008), las *Tecnologías de Información y Comunicación* (TIC) hacen referencia a las herramientas computacionales en combinación con las telecomunicaciones. El concepto no se refiere únicamente a las tecnologías digitales modernos, sino también a los medios de comunicación social convencionales. Se considera que la principal ventaja del uso de las TIC en procesos educativos es la posibilidad de la conexión directa entre diferentes actores entre sí y con otras fuentes de información. Cuando nos remitimos en esta investigación a las *TIC*, nos referimos a las herramientas computacionales para el uso de los alumnos y que cuentan solo con un acceso mediado a la red de telecomunicaciones.

## **CAPÍTULO II: CORRESPONDENCIA ENTRE PLANTEAMIENTO TEÓRICO Y CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DE LA INSTITUCIÓN**

### **2.1. LA COMUNIDAD POTSOTENI**

Los Asháninka son el pueblo amazónico más numeroso de la Amazonía peruana, con aproximadamente 90.000 miembros (MINCUL, 2012). EL pueblo Asháninka pertenece a la familia lingüística Arawak, compartiendo rasgos culturales con otros pueblos de la misma familia lingüística que también se encuentran en territorio peruano, como los Yanésa, los Machiguengas, los Nomatsiguengas, los Kakintes o los Yines. La distribución territorial del pueblo asháninka corresponde, en términos generales, con las principales cuencas hidrográficas de la Selva Central, y encontramos subgrupos del pueblo Asháninka por los ríos Chanchamayo, Perene, Pachitea, Pichis, Apurímac, Ene, Tambo, Urubamba e Ucayali.

El pueblo Asháninka es un pueblo indígena amazónico, sin embargo, es importante tomar en cuenta que en el Perú, la pertenencia a un pueblo indígena no significa solo la presencia de características culturales, sino que, de forma implícita, una clasificación social. Las asimetrías sociales entre la población asháninka de la Selva Central y la población no-indígena son muy marcadas. Aquello no constituye ninguna excepción a la regla, porque la presencia desproporcional de pobreza y extrema pobreza en la población indígena se repiten a lo largo de toda la Amazonía peruana.

Pero la línea demarcatoria entre población indígena y población no-indígena no es la única que podemos encontrar en el complejo tejido socio-cultural de la Selva Central. Existen también diferencias sociales en el interior de la sociedad Asháninka.

Un importante factor social es la cercanía de las comunidades a los diferentes centros urbanos de la región, lo que determina finalmente la conectividad de la comunidad hacia las diferentes instituciones del Estado Peruano. Las comunidades asháninkas de las

provincias de Chanchamayo o Pichanaki, que se encuentran a una distancia relativamente corta desde las capitales provinciales, tienen en su mayoría un acceso a servicios básicos como luz eléctrica, agua entubado, y cuentan con acceso vía carreteras. Es difícil sobrestimar este factor. La accesibilidad por carretera es una importante herramienta social, y no solo permite la llegada de mercancías o funcionarios públicos, como personal médico o docentes a la comunidad, sino que abre a la comunidad la oportunidad de posicionar sus productos en los mercados locales, posibilitando así la generación de ingresos monetarios.

La única vía de acceso a las comunidades asháninka de la parte baja del río Ene es el río. El transporte fluvial no es solamente un medio de transporte más caro, pero representa una serie de limitaciones. Aunque las comunidades de la parte baja del río Ene pertenecen a la región ecológica de Selva baja, podemos ver que el río Ene presenta características que son propias de los ríos de la Selva alta; es estrecho y con muchos remolinos y rápidos. Es por ello que los botes que circulan en el río son de tamaño mediano, de aproximadamente 25 a 30 metros de largo y máximo 3 metros de ancho. Esto implica serias limitaciones para el transporte de productos, pero también materiales, como por ejemplo materiales de construcción, y por ello, la instalación de nueva infraestructura en la zona viene acompañado de costos muy elevados.

Los Asháninka de la cuenca del río Ene dedican gran parte de sus esfuerzos productivos a la agricultura de subsistencia, cultivando principalmente yuca, plátano y camote. La parte baja del río Ene se caracteriza por un microclima extremadamente seco, y el bosque de la zona es clasificado por el Plan Maestro de SERNANP como bosque seco, de características similares al bosque seco de Piura (MINAM, 2019). Es por esta razón que las comunidades de la parte baja del río Ene se ven imposibilitados de desarrollar la producción de cacao, una práctica productiva que se ha transformado en una importante fuente de ingresos monetarios para las comunidades asháninka de la parte alta del río Ene. Debido a la ausencia de actividades productivas, la municipalidad provincial y las municipalidades distrita-

les no priorizaron la construcción de carreteras. Debido a estas condiciones ecológicas y sociales, la parte baja de la cuenca del río Ene constituye la zona más pobre del departamento de Junín y probablemente una de las zonas más pobres de todo el país. Un diagnóstico desarrollado por la organización CARE y el Gobierno Regional de Junín en el año 2016 arrojó la cifra de 92, 2% de desnutrición infantil crónica (CARE, 2017).

La zona se encuentra además desde casi 30 años continuamente bajo Estado de Emergencia, debido a la presencia de grupos armados, que operan en cooperación con el narcotráfico y madereros ilegales. Todas estas condiciones hacen de la comunidad un lugar de trabajo poco atractivo para docentes con formación. Los docentes que trabajan en la zona provienen en su gran mayoría de Huancayo, Jauja, Tarma, y en menor cantidad de Ayacucho. Este hecho complica no solo la comunicación intercultural, sino que representa también un importante factor logístico.

El bajo nivel adquisitivo de las comunidades hace la zona poco atractiva para las inversiones de las empresas de telecomunicaciones. Sólo cuatro de las 11 comunidades de la parte baja del río Ene cuentan con señal de telefonía, y ninguna con señal de internet. Sólo las dos comunidades más cercanas a la capital del distrito Río Tambo, Puerto Prado, reciben señal de radio de baja calidad, y ninguna de las comunidades cuenta con señal de televisión. La situación de conectividad de las comunidades de la parte baja del río Ene es absolutamente precaria, y este factor profundizó la desvinculación y la marginalización de las comunidades durante la pandemia. La única comunidad que representa una relativa excepción a este panorama es la comunidad de Potsoteni.

La comunidad Potsoteni se encuentra en la cuenca del río Ene, distrito de Mazamari, provincia de Satipo, departamento de Junín, a 354 m.s.n.m.. El único acceso a la comunidad Potsoteni es fluvial, a través de un viaje de aproximadamente 3 horas desde la comunidad Puerto Ocopa, hacia donde accede una carretera desde la ciudad de Satipo. Potsoteni carece de servicios básicos, es decir, no cuenta con luz eléctrica, agua potable o desagüe.

Los habitantes de la comunidad, y con ello también toda la población estudiantil, pertenecen a la etnia Asháninka.

La comunidad Potsoteni ha sido recuperada por sus pobladores en el año 1997. A inicios de los años 90, el río Ene se transformó en un territorio controlado prácticamente en su totalidad por el Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso. También Potsoteni había sido tomado por los grupos subversivos. Durante una noche en 1992, en la cual invitaron a los “senderistas” a una fiesta hasta emborracharlos finalmente, realizaron una fuga colectiva, y encontraron refugio en Poyeni, una comunidad asháninka en el río Tambo. En 1997, los primeros grupos de ronderos asháninkas organizaron la recuperación de su territorio de lo que quedaba de Sendero Luminoso. Ingresaron desde el Río Tambo al río Ene, acercándose finalmente desde la comunidad Centro Caparocia hasta Potsoteni.

Un factor que transforma a la comunidad Potsoteni en una relativa excepción a la regla es la presencia de un *Tambo*; instalación que pertenece al programa del Ministerio de Inclusión Social, Plataformas de Acción para la Inclusión Social (PAIS). Dicha instalación cuenta con internet satelital, computadoras e un personal especializado. Los Tambos son puntos de encuentros entre el Estado Peruano y la población que radica en zonas alejadas y que tiene dificultades por acceder a los diferentes servicios del estado. En las instalaciones funcionan el Banco de la Nación, SUNAT, RENIEC, INDECI, entre otros, y la idea detrás del proyecto es poner a disposición de los ciudadanos los instrumentos que sean necesarios para hacer efectivo sus derechos. Durante la pandemia, el Tambo se transformó en el único y más importante punto de comunicación entre los docentes del colegio y los alumnos de la comunidad, y se transformó así el punto clave del proyecto educativo KORAKE.



## 2.2. EL COLEGIO BOCA POTSOTENI

El trabajo pedagógico en la institución se rige por los lineamientos de la política sectorial de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del MINEDU, bajo responsabilidad directa de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA). El colegio Boca Potsoteni es uno de sólo 5 centros focalizados para la implementación de la EIB en nivel secundario en la Selva Central. La institución cuenta actualmente con 7 docentes para 149 alumnos, 55 de ellos albergados en la residencia estudiantil.

El colegio de Potsoteni fue creado en el año 2007, y fue considerado por la comunidad como un proyecto de prestigio. Boca Potsoteni ha sido uno de los primeros colegios funcionando en una comunidad asháninka en la parte baja del río Ene después de la época de la violencia. Entre los años 1992 y 1998, la Educación había parado completamente en la zona, debido a los constantes enfrentamientos militares. Primero fugaron los docentes, y luego escaparon los propios comuneros hacia la cuenca del río Tambo o Satipo. Cuando empezó el repoblamiento de la comunidad Potsoteni en 1997, los comuneros tenían que sembrar yuca y construir sus casas, para hacer posible el regreso de sus familias. Aunque la educación siempre ha sido considerada por los Asháninka un tema prioritario, era importante realizar implementar primero las condiciones básicas de vida en comunidad para posibilitar el regreso de la educación a la comunidad.

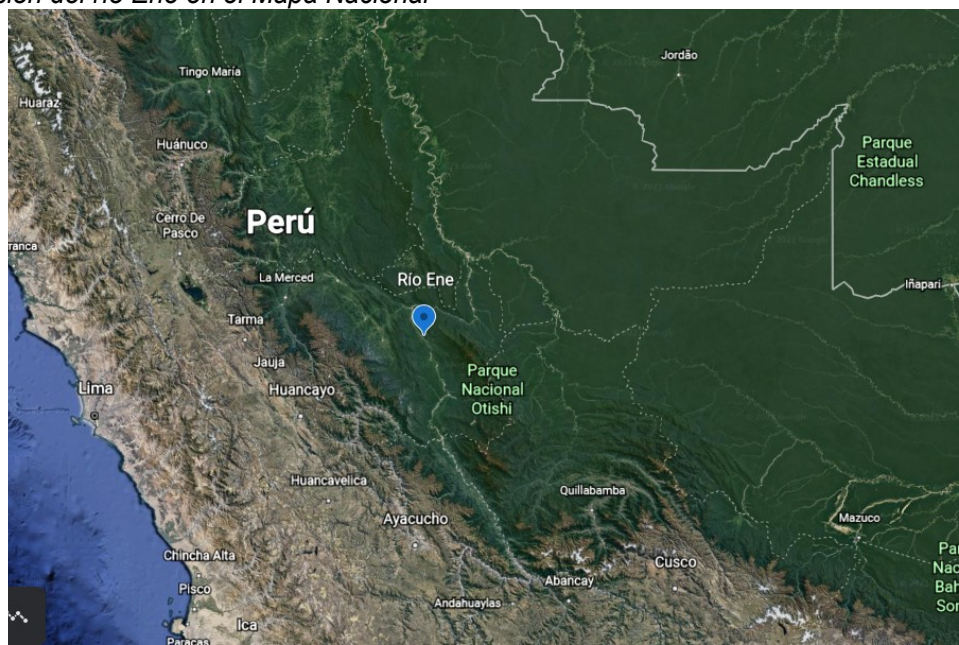
La irrupción de Sendero Luminoso en la zona significaba básicamente que toda una generación de Asháninka nunca ha tenido la posibilidad de acceder a una formación escolar básica. Es por ello que las primeras instituciones educativas reabiertas en la zona han sido escuelas primarias, debido a que simplemente no había demanda para instituciones de nivel secundario: no había alumnos que habrían terminado la Primaria. La apertura de la escuela primaria simboliza el retorno a una vida estable después de una década de violencia e inestabilidad, y el colegio puede ser considerado como un paso adicional en esta dirección, que

acredita que la comunidad sigue con paso firme en su proceso de repoblamiento, y con el cual esta nueva estabilidad se hizo tangible.

Después de la apertura del colegio empezaron a llegar rápidamente alumnos de otras comunidades a Potsoteni con la finalidad de seguir sus estudios. La mayoría de las comunidades de la parte baja del río Ene no cuentan con suficientes alumnos para aperturar su propia institución. Aunque algunas comunidades vecinas como Centro Caparocia e Unión Puerto Asháninka lograron finalmente crear sus propios colegios, fue Potsoteni el primer punto de contacto para aquellos jóvenes escolares que querían continuar sus estudios secundarios. Los Asháninkas del río Ene se encuentran vinculados por una amplia red de parentesco, y prácticamente cada familia cuenta con algún pariente en una de las comunidades de la cuenca. Los primeros estudiantes de las comunidades vecinas que empezaron a llegar a Potsoteni encontraron alojamiento en las casas de sus tíos, tías, primos o abuelos, etc.

### Figura 1

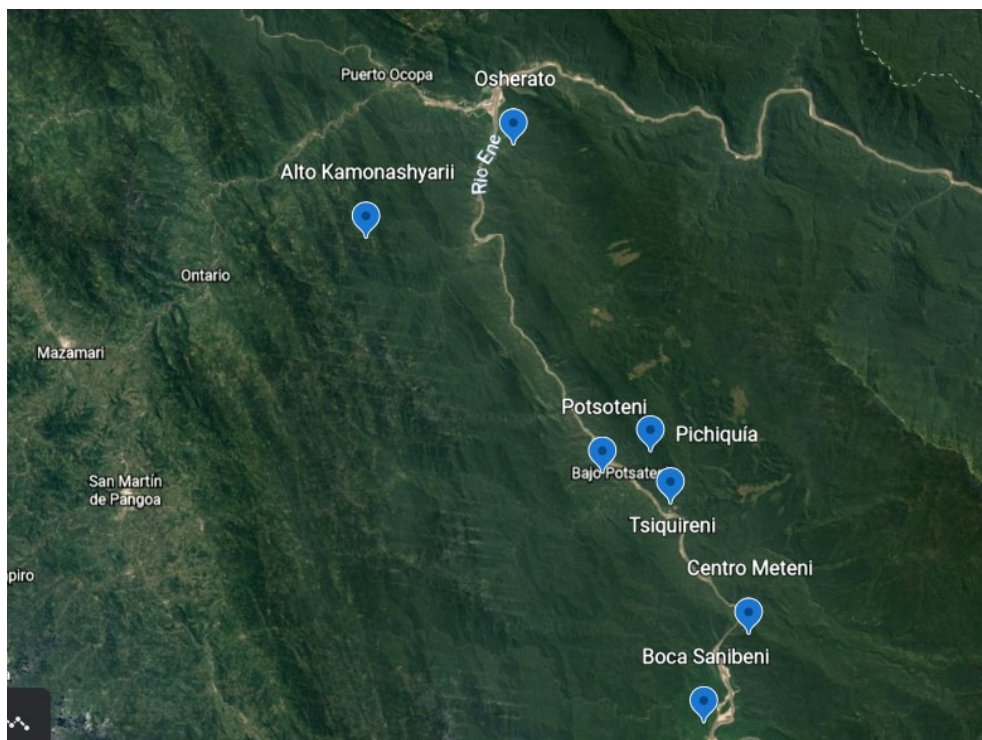
*Ubicación del río Ene en el Mapa Nacional*



**Nota:** El río Ene, río de la cuenca amazónica, se forma por la unión de los ríos Apurímac y Mantaro en la triple frontera departamental entre Ayacucho, Cusco y Junín, y desemboca en el río Tambo.

**Figura 2**

*Cuenca del río Ene en el Mapa Local con las comunidades de origen de los albergados*



*Nota. La parte baja del río Ene cuenta con diversas comunidades pequeñas, siendo la comunidad de Potsoteni la más grande, constituyendo así un centro social y político.*

La demanda por una educación secundaria fue creciendo en los siguientes años. Ante esa situación, la Central Asháninka del Río Ene impulsó un proyecto para fortalecer la educación secundaria en la parte alta y baja del río Ene por medio de la construcción de residencias estudiantiles en las comunidades de Potsoteni y Quempiri. Dicho proyecto pudo ser concretizado gracias al apoyo financiero de la Comunidad de Valencia, y en el 2011 fueron construido e implementado las residencias estudiantiles en ambas comunidades.

La presencia de una residencia estudiantil subrayaba la posición especial que tiene Potsoteni para el proyecto de desarrollo de los Asháninka de la parte baja del río Ene. En sus inicios, las residencias fueron sostenidas por el apoyo de la municipalidad de Satipo, que aportó víveres, gasolina para el funcionamiento de un motor generador, y el pago de un

subsidio a los docentes que se responsabilizaron del funcionamiento del albergue y cuidado de los jóvenes.

Las condiciones de vida en Potsoteni hicieron que la búsqueda de docentes dispuestos a trabajar en la comunidad era por muchos años una misión casi imposible. No sólo tuvo la UGEL-Satipo, a la cual pertenecía el colegio hasta el año 2016, grandes problemas en encontrar docentes que se decidieron de trabajar en la comunidad, sino que existió el constante problema del abandono de éstos docentes ante las difíciles condiciones en la comunidad. Ante el abandono seguido de los docentes, la UGEL-Satipo recorrió a la oficina de CARE para pedir apoyo en la búsqueda de docentes para Potsoteni. En el año 2015, la organización presentó ante la UGEL-Satipo, la UGEL Río Ene-Mantaro y la DREJ un proyecto educativo que previó que la organización se hiciera cargo de diversas responsabilidades en las instituciones de secundaria con residencia, tanto Quempiri y Potsoteni, como por ejemplo la selección de los docentes. La organización argumentaba que si las UGEL recorren constantemente, después de los primeros meses del año escolar, a CARE para buscar nuevos docentes, sería mejor que la organización podría encargarse de un proceso de selección más ordenado desde el inicio del año, sin poner en riesgo la continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. En octubre del año 2015, la DREJ y la organización CARE suscribieron un convenio inter-institucional que facultaría oficialmente a la organización de realizar la selección de los docentes.

Durante el mismo año, y en paralelo a las coordinaciones con la DREJ, CARE logró impulsar el proyecto PAMEENERO MEEKA (asháninka por *mejoremos ahora*) del Gobierno Regional de Junín (GORE), que dotaría a las albergues de Potsoteni y Quempiri con personal, materiales y víveres. El proyecto, que fue ejecutado en los años 2016, 2017 y 2018, dotaría a las residencias estudiantiles con un Coordinador, un acompañante pedagógico y personal de cocina. El personal fue seleccionado por la organización CARE. Ha sido sobre todo

la disponibilidad de este personal que permitió a impulsar un cambio significativa en el colegio Boca Potsoteni.

Cuando la organización empezó ocuparse plenamente del funcionamiento de la institución, el colegio Boca Potsoteni contó con 68 alumnos y 13 albergados (2 chicas y 11 chicos). En el año escolar 2019, es decir, después de haber culminado el proyecto PAMEENERO MEEKA, la institución contaba con 93 alumnos y 57 albergados (18 chicas y 39 chicos). El aumento del número de albergados demuestra la absoluta necesidad de ampliar el servicio educativo en la parte baja del río Ene, pero sobre todo que la organización CARE y el personal que trabajó en el proyecto lograron poner en funcionamiento estrategias mucho más eficaces de captar alumnos que la UGEL durante los 10 años anteriores. Un factor de gran importancia es la confianza que las comunidades han puesto en este proceso.

Cuando el albergue había sido creado, muy pocos padres de otras comunidades estaban dispuestos de mandar a sus hijos a estudiar en el colegio de Potsoteni. Sobre todo el aumento de la cantidad de alumnas es especialmente importante, porque uno de los principales miedos que llevó a muchos padres a prohibir a sus hijas a estudiar en Potsoteni fue el miedo que las señoritas terminarían embarazando y casándose con jóvenes de la comunidad Potsoteni. Estos temores no son del todo infundados, porque efectivamente ocurrieron situaciones similares en años anteriores, cuando los docentes solamente revisaron por momentos el bienestar de los albergados, sin realizar una supervisión efectiva de la vida en el albergue. Eso cambió con la presencia de un personal constante y exclusivamente dedicado a esta función. El buen funcionamiento del albergue, y las constantes visitas del personal, muchas veces en compañía de la Junta Directiva de CARE, generaron un ambiente de confianza que convenció a muchos padres a permitir a sus hijas a estudiar en Potsoteni.

Durante el año escolar 2019, al haber culminado el proyecto PAMEENERO MEEKA, la organización pudo contar con sus docentes, que aceptaron apoyar *ad honorem* en mantener funcionando al albergue. La organización CARE impulsó paralelamente un proceso de

integración de los colegios Boca Potsoteni y Quempiri en el padrón de la recién creada Dirección de Secundaria con Residencia (DISER). Desde el año 2020, la institución se ha visto beneficiada con la colocación de personal adicional. A parte del coordinador, acompañante pedagógico y personal de cocina, la institución contaría con un grupo conformado por jóvenes provenientes de esa misma comunidad, cuya función es el apoyo en las actividades de la residencia, como el cuidado de los jóvenes y el desarrollo de diferentes actividades formativas y lúdicas.

El colegio Boca Potsoteni pertenece administrativamente a la UGEL Río Tambo, encargada de todos los centros educativos de la parte baja del río Ene (ambas márgenes del río, tanto del distrito Mazamari como del distrito Río Tambo). La UGEL Río Tambo ocupó a nivel nacional el penúltimo lugar en la Evaluación Censal del Estudiante 2016 (MINEDU, 2017), lo que nos indica que la institución Boca Potsoteni se encuentra situada en uno de los contextos educativos más complejos y difíciles del Perú.

Desde el inicio del Estado de Emergencia por la pandemia, la educación en la cuenca del río Ene paró prácticamente al 100%. Los docentes, que se retiraron inmediatamente después de la declaratoria del Estado de Emergencia hacia sus ciudades de origen, como Huancayo, Jauja o Tarma, se vieron imposibilitados de establecer una conexión estable y continua con los padres de familia o los alumnos. La inexistencia de cobertura de señal de internet, radio o televisión impide a los alumnos acceder a los contenidos de la plataforma “yo aprendo en casa”. Tanto la conexión directa con los docentes como el acceso a los contenidos educativos alternativos del MINEDU, no constituyen posibilidades para la implementación de prácticas educativas.

Ante esta situación, las comunidades asháninkas y la organización CARE expresaron su preocupación. Debido a la brecha de conectividad, se corre el riesgo que los alumnos asháninka se verán gravemente afectados en sus proceso de aprendizajes o que podrían

incluso perder el año escolar, poniendo en riesgo además la continuidad de los esfuerzos educativos de la organización CARE.

### **2.3. LOS DOCENTES DEL COLEGIO BOCA POTSOTENI**

Para los fines de esta investigación hemos compuesto un grupo de cinco docentes cuya historia personal es de especial interés para el análisis del rumbo que la institución tomó a consecuencia de la pandemia. El colegio cuenta, como ya descrito arriba, con un grupo de docentes que ha sido seleccionado por la organización. La selección de los docentes responde a una serie de criterios.

Debido a las condiciones de vida extremadamente difíciles que dominan en las comunidades asháninkas de la cuenca del río Ene, la presencia de docentes con un grado de formación superior es un objetivo difícil de cumplir para las instituciones y la UGEL. Los docentes que trabajan en la cuenca del río Ene estudiaron, en el mejor de los casos, en un instituto pedagógico, y muchos de ellos cuentan con una formación técnica en otros rubros, como agronomía o administración. Se puede decir que solo muy pocos docentes que trabajan en las comunidades asháninkas de la cuenca del río Ene cuentan con una formación pedagógica sólida.

La organización CARE inició en el año 2016 un mecanismo de convocatoria, que permitió atraer estudiantes de Lima, principalmente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de la Pontificia Universidad Católica o Universidad Nacional Federico Villarreal, por medio de anuncios en las redes sociales. Se trataba principalmente de egresados y/o bachilleres de las áreas de Antropología, Sociología y Lingüística, con un alto grado de compromiso e una ética laboral muy desarrollada, es decir, entendieron claramente que su trabajo en los colegios de Quempiri y Potsoteni no es una labor meramente pedagógica, sino un compromiso político con las comunidades. Esta visión y personalidad de los docentes

permitió impulsar proyectos educativos muy ambiciosos, como la implementación de un trabajo de reforzamiento y nivelación para todos los alumnos de Potsoteni durante las tardes, en el cual los docentes participaron de forma voluntaria.

Aunque el proyecto educativo con el apoyo de los jóvenes docentes de Lima mejoró indudablemente la calidad de enseñanza en Potsoteni. Para asegurar la sostenibilidad del proyecto se requería, no obstante, un giro adicional. Muchos de los nuevos docentes permanecieron durante un sólo año en la comunidad. Después de los primeros dos años quedó evidenciado que el cambio del profesorado representaría un punto sensible para la continuidad del proyecto, porque el trabajo de sensibilización y capacitación de los nuevos docentes tendría que reiniciarse cada año. La organización CARE tendría que reiniciar cada año, con personal y recursos, la formación y orientación de los docentes, lo que representaría un esfuerzo importante para la organización.

En el transcurso del proyecto empezaron a llegar docentes que tenían proyecciones mucho más concretas con el ejercicio de la docencia. Ya a partir del año 2018, la organización dejó la estrategia por buscar docentes vía convocatoria en redes sociales y empezó a conformar el equipo del colegio de Potsoteni por medio de los docentes que han estado trabajando durante los últimos años y algunos nuevos de la región.

Para la presente investigación estaremos centrando nuestra atención en seis docentes quienes representan, en términos generales, los diferentes caracteres que trabajan en el colegio de Potsoteni.

### **2.3.1. JENRY LEÓN CHINCHILLA: CIENCIAS SOCIALES**

Jenry es original del distrito San Pedro de Cajas, en la provincia de Tarma, región Junín. Nació en el año 1993 y vivió en dicho distrito hasta el año 2010, cuando se mudó con sus padres a la ciudad de Huancayo. Sus padres son artesanos textiles y vivían como miembros de la comunidad campesina con el mismo nombre. Jenry cursó sus estudios de



Primaria y Secundaria en la institución educativa de su comunidad. Con la venta de la artesanía textil, los padres ganaron suficiente como para permitir a sus hijos a dedicarse plenamente a los estudios. La decisión de la familia por mudarse a Huancayo se debía a que Jenry y su hermano mayor, Yhon, habían culminado sus estudios de nivel secundario y buscaban prepararse para sus estudios superiores en la Universidad Nacional del Centro del Perú en Huancayo (UNCP). Las posibilidades de prepararse de forma efectiva para el examen de admisión en San Pedro de Cajas eran limitadas, y los padres decidieron trasladar su lugar de residencia a la capital departamental.

Jenry ingresó en el año 2011, después de un año de preparación en un centro preuniversitario, a la carrera de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNCP. Aunque había apostado decididamente por la Sociología, había puesto a la carrera de Educación como su segunda opción para el examen de admisión, debido por un interés temprano por el oficio de la docencia. Después de culminar sus estudios en la universidad empezó a trabajar como docente de inglés en una institución educativa de nivel primaria.

Jenry empezó sus labores en el colegio de Boca Potsoteni en el año 2018. En los anteriores empezó a tener contacto con el mundo amazónico. Primero durante un viaje con sus colegas de la universidad a la comunidad Pampamichi, una comunidad asháninka que se dedica al turismo vivencial. Jenry cuenta que la idea que se hizo en esa oportunidad de los Asháninka, en retrospectiva, era una idea muy tergiversada de la vida indígena; “Ellos hicieron sus bailes, nos ofrecieron bebidas, y luego hicimos juegos. Nos mostraron su artesanía. Yo pensé que eso es lo que hacen los indígenas todos los días”. Su hermano, Yhon, pertenece a un grupo de muralistas. En una oportunidad, su hermano le pidió que le apoyará durante un trabajo en una comunidad asháninka en la provincia de Satipo, Tsiriari. Jenry cuenta que en esta segunda oportunidad, pudo hacerse una idea mucho más clara de la vida indígena, ya que no se trataba de una comunidad turística, sino una comunidad cualquiera, en la cual los comuneros se dedicaron a la agricultura, la caza y la pesca. “Era tal

vez un poco más aburrido, porque no había bailes ni juegos. Hicimos nuestro trabajo, y todo el día no encontrábamos a nadie en la comunidad, porque todo el mundo andaba trabajando en sus chacras, y la gente.”

Un personal de la organización CARE, Marco Choque Mamani, quien había sido director del albergue de Quempiri y quién empezaría a trabajar en el año 2018 en Potsoteni como docente, había estudiado junto con Jenry en la UNCP, y recomendó a aquél como una persona de confianza, responsable y con experiencia en docencia. Es así que Jenry empezó a trabajar en el colegio de Potsoteni en el área de Sociología. Se transformó rápidamente en una parte fundamental del equipo educativo, que se constituía por los docentes del colegio y los profesionales del albergue, responsabilizándose de actividades como entrenar el equipo de fútbol del albergue, apoyando en la gestión de los espacios, y desarrollando actividades de tutoría personalizada durante las horas de la tarde.

Jenry ha podido conectar rápidamente con los jóvenes de la comunidad y del albergue, teniendo una gran capacidad de empatía. Una posible explicación para esta capacidad de comprender las motivaciones y necesidades de los alumnos puede ser encontrado en su propia historia de vida. Jenry cuenta que ciertas dinámicas en la comunidad Potsoteni, como la llegada de los alumnos a la institución recién en el mes de abril en vez de marzo por participar en la campaña de café, no eran realmente nuevo para él; “En mi colegio, mucho jóvenes desaparecieron por 15 días durante el mes de julio, porque se fueron a apoyar a sus padres en la cosecha de maca. Otra variedad de maca sale recién en agosto, y otros alumnos dejaron de participar durante este mes.”. Aunque las dinámicas concretas, como la ayuda de los jóvenes en las chacras de sus padres, la campaña de café, achiote, sachainchi o el apoyo en la preparación de las chacras en el mes de agosto y setiembre en Potsoteni son diferentes en detalle de la cosecha de la maca que se realiza en San Pedro de Cajas, no obstante, corresponden de forma general con las dinámicas que el docente ha podido experimentar durante sus propios estudios en el espacio andino; que la correspondencia en-

tre las actividades de la comunidad y aquella en el centro educativo no pasa siempre sin fisuras y roces. Esta experiencia de vida, y la experiencia laboral de ahora 3 años, transformaron a Jenry en uno de los docentes claves en el colegio Potsoteni.

### **2.3.2. JAVIER LLANCO TEMPLADERA: DIRECTOR/EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO**

Javier Llanco es el director del colegio de Potsoteni y al mismo tiempo la persona que trabaja la mayor cantidad de años en la comunidad. Javier ingresó a la institución en el año 2016, es decir, en el primer año en el cual la organización CARE seleccionó los docentes en base al convenio inter-institucional con la DREJ. El año de la pandemia fue entonces el quinto año de trabajo de Javier en Potsoteni, cuatro de los cuales trabajó como director de la institución. Esta experiencia como director ha sido fundamental durante el proceso de la implementación del proyecto KORAKE. Pero no solamente su experiencia profesional, sino sobre todo su experiencia de vida han sido extremadamente fructíferos para el trabajo del equipo educativo de Potsoteni.

Javier nació en 1969 en la provincia de Oxapampa, hijo de una madre de origen Yaneshsa (otra etnia amazónica) e un padre de Andamarca, un pequeño pueblo en la entrada de la ceja de selva de Huancayo. Aunque la madre tiene raíces Yaneshsa y el padre provenía de una familia Quechua, se usó únicamente el castellano como lengua en la casa. En 1978, la familia se mudó a Satipo, que fue entonces todavía un pequeño pueblo sin calles asfaltadas y rodeada de comunidades asháninkas. Los días de la familia fueron marcadas por largas jornadas de trabajo. Javier considera que su familia fue humilde, pero nunca pobre, y que nunca faltó comida u otras cosas esenciales. Considera que unas de las lecciones más importantes en su vida fue la valoración del trabajo que le enseñaron sus padres. Desde los primeros años de Primaria vendió marcianos en la calle de Satipo para poder comprarse sus útiles escolares.

Fue también durante este trabajo que Javier hizo su primer contacto con la población Asháninka. Javier señala que “los Asháninkas venían el fin de semana a Satipo. Aun no ha-

bía una buena carretera o buses colectivos. Ellos llegaron en los camiones que trajeron los productos desde lejos. Cuando los vi por primera vez, con sus caras pintadas, sus cushmas, descalzos, sus flechas, las plumas en los trajes, pues todo eso me pareció tan raro. Como si fueran de otro mundo. Lo que me impresionó más es que no hablaron mi lengua. Yo pensé que todo el mundo sabía hablar castellano.” Este primer contacto dejó una fuerte impresión en el joven Javier, quién se acuerda que usó las manos y gestos para entablar una comunicación con los Asháninka, quienes compraron sus marcyanos. A parte de los aspectos superficiales, como los trajes y la pintura facial, el joven Javier se sorprendió por el aparente desinterés o falta de comprensión del manejo del dinero, pero sobre todo la gran integridad moral de los Asháninka: “Yo les vendía mis marcyanos, y ellos me pagaron con un billete. Yo me fui corriendo, buscando alguien que me podría sencillar el billete para darles su vuelto. Les intenté explicar que voy a buscar sencillo, y que regresaría al instante. No se si me entendieron, pero parece que no. Me demoré unos 10 minutos, porque en estos tiempos, casi no había tiendas en Satipo. Cuando regresé al campo, me doy con la sorpresa que ya no encuentro a nadie. Primer me asusté, pero luego vi mi caja con los marcyanos, y no faltaba ni uno solo. Pensé que se habrían llevados todos, pero no. No me habían quitado nada. Y ya se habían ido, sin su vuelto. No podía entenderlo. ¿Por qué no querían su vuelto? Desde entonces sentí que los Asháninka son así, más inocentes y sinceros. No son mentirosos ni falsos. Eso siempre respeté de ellos.”

Javier estudió su secundaria en el colegio Francisco Irazola, que es considerado hoy el colegio más grande y emblemático de la ciudad de Satipo. En los años 70 y 80, el colegio todavía fue una construcción precaria, de madera y sin ventanas. En el colegio, Javier compartió el banco de pupitre con jóvenes asháninka que venían desde las comunidades cercanas, como Atahualpa o Arizona. Esta experiencia ha sido muy importante para el desempeño profesional de Javier en la institución de Potsoteni. Javier señala que “al llegar por primera vez a Potsoteni, sentí como si hubiera viajado en el tiempo, de vuelta a mi juventud. Me

sentí inmediatamente muy familiarizado con el entorno. No era nada nuevo para mí. Más bien sentí una gran identificación con los jóvenes, y quería apoyarles en todos los sentidos. Aun me acuerdo de todas las dificultades que nosotros teníamos en nuestros estudios en el Irazola. Pensé que quisiera apoyarles para que estos jóvenes podrían superarse y lograr lo que yo tal vez no pude por falta de apoyo.”

Javier siempre sintió la vocación para la docencia. En el año 1990 entró al instituto pedagógico “Don Bosco” para estudiar Educación. Fue ahí donde se vio confrontado por primera vez con las difíciles circunstancias de la vida como adulto. Sus padres no le apoyaron en su proyecto, porque para ellos, estudiar era un lujo que consideraron propio de otras clases sociales. Insistían en que Javier debería aprender un trabajo más “sólido”. Después de solo un año de estudios y conflictos con sus padres, abandonó el instituto y entró finalmente al SENATI de Satipo para empezar una formación como Mecánico de Producción. “Es por ello que yo, desde que trabajo en Potsoteni, siempre intenté de apoyar a los jóvenes, para que aprovechen las oportunidades que existen hoy en día y que no tuve yo, como Beca 18 o la Universidad Nopoki en Atalaya”. Al finalizar sus estudios en Satipo, Javier se dirigió a Lima. Satipo se había transformado en un campo de batalla entre Sender Luminoso y las Fuerzas Armadas. Javier vivía en un barrio de migrantes ayacuchanos, y señala que en una noche arrestaron a todos los jóvenes del barrio. Su DNI acreditaba que provenía de Oxapampa y no de Ayacucho. “Sólo por eso me soltaron”. En Lima abrió un pequeño taller de mecánico en Manchay, cerca de Pachacamac. Después de que su hijo terminó su secundaria y empezó a independizarse, Javier decidió a realizar su viejo sueño de estudiar Educación, y retornó a la ciudad de Satipo. Actualmente cursa sus estudios pedagógicos en la Universidad Peruana de los Andes (UPLA).

Este breve repaso de las principales estaciones de la vida de Javier Llanco nos permiten entender por qué la figura y personalidad particular de Javier constituye una pieza clave en el colegio Potsoteni, y especialmente en el transcurso de la implementación del

proyecto KORAKE. Se evidencia, en un primer instante, una identificación espontánea de Javier con los alumnos. Aquella identificación no es para nada abstracta. Javier no tiene que hacer una proyección desde condiciones diferentes, a los cuales subyacen motivaciones compartidas, hacia las circunstancias en la comunidad. Aquello es sumamente importante, considerando que el conocimiento de estas circunstancias, motivaciones y necesidades pueden ser integrados directamente en la planificación de las actividades de la institución, y no solo ser racionalizado *a posterior*, permitiendo así un funcionamiento mucho más eficaz del colegio. Javier intervino de forma decisiva en la planificación e implementación del proyecto KORAKE, señalando posibles deficiencias y puntos ciegos de la planificación.

En un segundo momento podemos encontrar una simetría entre las circunstancias familiares de Javier y el complejo contexto socio-cultural en la comunidad de Potsoteni, que va más allá de la primera identificación inmediata y directa. Existe una clara ruptura entre el ambiente familiar en el que crece Javier, y las dinámicas de su institución, y sobre todo, del ambiente de estudios superiores. No se ha establecido ninguna *Comunidad de Práctica* entre el entorno familiar y el entorno de estudio. La familia permite que sigue sus estudios hasta terminar el nivel secundario, siempre que sea capaz de solventar sus propios útiles escolares. Una vez terminado este nivel educativo, la familia pasa desde un apoyo limitado a una oposición pasiva con respecto a sus planes de realizar estudios superiores, que consideran un proyecto caprichoso. Esta ruptura entre las dinámicas familiares y las dinámicas de la institución educativa es similar a aquella ruptura que existe entre las dinámicas comunales de Potsoteni y las dinámicas de la institución educativa Boca Potsoteni. Es por ello que Javier muestran una sensibilidad especial por los problemas y retos que representa esta ruptura. Aunque esta ruptura se concretiza de manera muy diferente en el caso del entorno familiar de Javier y el caso de las circunstancias socio-culturales de la comunidad, podemos encontrar que se trata de un fenómeno comparable. Esta ruptura, o en otras pala-

bras, el no-establecimiento de una Comunidad de Práctica recobrará una enorme importancia en el transcurso de nuestra investigación.

Un aspecto adicional y clave para una revisión posterior de los contenidos educativos creados por Javier es su grado de alfabetización digital, es decir, su experiencia y manejo de las nuevas tecnologías digitales. La historia de vida de Javier ya deja entrever que Javier no solo es el docente de mayor edad en la institución, sino también el docente con menor experiencia y manejo de las nuevas tecnologías digitales. Las propias experiencias en la formación en entornos digitales o virtuales se transforman muchas veces en los guías más importantes para la generación de propuestas y contenidos propios. En este sentido, es importante resaltar que Javier no ha tenido ninguna experiencia de formación propia. Cuando el equipo empezó las planificaciones para la implementación del proyecto KORAKE, Javier se ocupó principalmente de la planificación logística y administrativa, es decir, centrándose en su papel de director.

Manifiesta que “todo eso de lo digital, me daba un poco de temor. Yo no sabía como manejar todas estas cosas, hacer videos, filmarlos y editarlos. Durante los primeros años como docente, los colegas sonreían cuando me veían hacer mi planificación y sesiones a mano, con papel y lapicero. Durante los últimos dos años, empecé a hacer todo eso con la computadora. Pero hasta ahí llegué.” Javier comenta como empezó a revisar YouTube, viendo tutoriales y buscando inspiración y orientación para la generación de sus videos. En la medida que avanzó el proyecto KORAKE, Javier logró apoderarse de una variedad de aplicaciones y métodos. Ahora señala que la pandemia ha sido una buena escuela para él: “Casi podría decir que estoy agradecido. Al inicio, no sabía qué hacer, apenas manejaba lo básico de computación. Ahora uso una serie de aplicaciones que estan en el internet o que estaban incluso ya instalados en mi celular y yo ni sabía de eso. Aun me falta aprender pero creo que para mi se ha abierto un nuevo mundo con este proyecto. Manejo tantas cosas que ni sabía al inicio del año.”

### **2.3.3. CYNTHIA VELARDE HUINCHO: ARTE Y CULTURA/RELIGIÓN**

Cynthia nació en 1992 en el centro poblado Pucará, capital del distrito con el mismo nombre y que pertenece a la provincia Huancayo. Sus padres son miembros de la comunidad campesina Acsa, y se dedican a la agricultura de hortalizas y verduras. El contexto comercial de la capital de Huancayo, en cuyas dinámicas se ve arrastrado parcialmente las comunidades de Pucará, hizo que el Quechua se ha ido perdiendo durante las últimas décadas. Cynthia menciona que sus abuelos eran quechuahablantes, y que hablaron solo poco castellano. Sus padres hablan casi exclusivamente el castellano, aunque saben hablar Quechua. No obstante, el Quechua no le fue enseñado ni a Cynthia, ni a su hermana. Una clásica historia de la sierra peruana, en la cual el quechua es considerado portador del retraso y el castellano como herramienta de éxito.

Aunque la comunidad cuenta con una escuela y un colegio, sus padres la matricularon en instituciones en la ciudad de Huancayo; “Antes no había buenos profesores, y por eso, nuestros padres nos matricularon en Huancayo”. El viaje a la ciudad de Huancayo es de aproximadamente 1 hora. Las clases del colegio empezaron a las 7am, y Cynthia se vio obligado a tomar cada mañana el bus a las 5:30 para poder llegar puntual.

Cynthia señala que esta situación la hizo comprender el valor de la educación. El costo del traslado en bus cada día era un considerable peso para la economía familiar, pero los padres estaban dispuestos a sacrificar horas adicionales para el trabajo para poder garantizar a sus hijos una mejor educación.

La distancia hacia el contexto educativo de su propia comunidad le permitió apreciar la problemática desde una visión panorámica. Cynthia comenta que “la mayoría de mis vecinos que iban a la escuela de la comunidad no terminaron; se casaron antes, formaron una familia y empezaron a trabajar. “ Estas circunstancias permitieron a Cynthia comprender las implicancias sociales que conllevó el proceso educativo. No estudiar en la comunidad no solo significó tener la posibilidad por acceder a mejores posibilidades educativas, sino, so-



bre todo, poder desacoplarse relativamente de las relaciones sociales en el interior de la comunidad y mantener cierta autonomía. Los peligros por verse comprometido con relaciones amorosas, que en una comunidad campesina se traducen rápidamente en compromisos conyugales y formación de familias, son considerablemente menores. “Vi que eso es igual en Potsoteni. Los alumnos se casan rápidamente, luego tienen hijos, y ya tienen que trabajar. Vi que mis vecinos de la comunidad cometieron los mismos errores.”

Al terminar sus estudios de Secundaria, iba a presentarse a la Policía Nacional. “Muchos de mi comunidad se han hecho policías. Eso es un trabajo estable, y yo quería lo mismo. Pero fue mi papá quién me empujó a estudiar. Un día me rajo el prospecto de la Universidad”. Su padre la convenció, y la inscribió en una academia pre-universitaria, en la cual estudió dos años, entre 2010 y 2011. Empezó a estudiar Sociología; “Inicialmente quise estudiar Trabajo Social, pero al final, la Sociología me pareció más amplia”. Y fue también durante sus estudios de Sociología que se acercó al mundo de la docencia.

“Ya mi primer trabajo durante el último año de estudio fue un trabajo como docente.” Trabajó también como tutora en una academia pre-universitaria, pero optó por otro trabajo docente en una comunidad cercana a Huancayo. “Siempre me gustaba más trabajar en el campo”.

Fue también durante sus estudios de Sociología en la Universidad Nacional del Centro de Perú en Huancayo que conoció a Jenry León Chinchilla, quién llegaría a ser su pareja. Medio año después de que Jenry empezó a trabajar con CARE en Potsoteni, en el 2018, recibió Cynthia la invitación por parte de CARE por apoyar en el albergue, desempeñando la función de acompañante pedagógica.

La presencia de su pareja Jenry le ayudó a acostumbrarse al nuevo ambiente; “Yo nunca había estado en la selva. Hacía mucho calor. Demasiado calor. Un no había luz, ni agua. Eran condiciones bastante difíciles”. No obstante, logró integrarse rápidamente al equipo de trabajo de los docentes y personal del albergue. Y en la medida en que pasó más tiempo en la comunidad, constató que las diferencias culturales son menos graves de lo que

parecieran a primera vista; “Me dí cuenta que los jóvenes son muy similares a los de mi comunidad. Claro que hay diferencias, pero en el fondo, es muy similar. Creo que llegué a comprenderlos rápidamente”.

El trabajo en el albergue trajo consigo una serie de responsabilidades adicionales, aparte del acompañamiento pedagógico. Se requería un acompañamiento integral de los alumnos, y aquello implicaba también participar en las reuniones de los docentes, e inmersarse en todo el proceso educativo. Es así que Cynthia se familiarizó prontamente con todo el proceso educativo de Potsoteni.

El siguiente año, 2019, fue invitada por CARE para ocuparse del curso de Arte y Cultura. Aquello respondió a dos factores; en primer momento había culminado el apoyo del Gobierno Regional de Junín al albergue Potsoteni, y no había presupuesto para contratar personal. Es por ello que Cynthia se ofreció, junto al responsable del albergue, de trabajar durante las mañanas como docente, y apoyar en las tardes, *ad honorem*, en el albergue. Es así que Cynthia empezó a trabajar como docente para poder continuar su compromiso con los alumnos del albergue. Debido a que ha tenido mucha experiencia en la enseñanza artística, realizando también una serie de talleres de arte con los alumnos del albergue durante el año anterior, era casi natural de que se ocupará de dicho curso.

Para poder completar las 30 horas, era necesario asumir un curso adicional, y Cynthia tomó la asignatura de *Religión*. El hecho de que los lineamientos para la educación religiosa son de expresa tendencia católica, pero la abrumadora mayoría de los miembros de la comunidad Potsoteni pertenecen a la “Iglesia Evangélica Asháninka”, decidió el equipo educativo que se enseñaría simplemente una ética inspirada en los valores cristianos, y evitar así confrontaciones con los padres de familia.

Cynthia, al haber nacido y crecido en una comunidad campesina, conocía muy bien los principales problemas y dificultades que atraviesan los jóvenes en las comunidades. Los problemas de sus compañeros de juventud y aquellos de sus alumnos no se diferenciaron

mucho. Es así que no tuvo mayor dificultad por orientar el curso de Religión hacia los debates más centrales en la vida de los jóvenes Asháninka.

“Lo que si me sorprendió un poco fue el mal desempeño. Jenry me había contado que los alumnos tenían un bajo nivel, pero era finalmente más bajo de lo que me había imaginado”. Los cursos de *Arte y Cultura* y *Religión* eran cursos que podrían ser considerados cursos auxiliares, y también espacios en los cuales los alumnos se pueden desenvolver bajo menos presión, sin importar llegar a tener malas notas por no saber hablar correctamente el castellano o no saber matemáticas. Pero Cynthia consideró importante usar estos cursos también para enseñarles nuevas cosas que podrían ampliar el horizonte de sus alumnos, y tener así también un efecto catalizador para otras materias.

“Yo me sorprendí que en Arte no sabían muchas cosas; no conocían perspectiva, dibujar detalles o sombras. Yo tampoco soy una gran artista, pero algo me enseñaron. Pero ellos, no sabían nada de eso”.

Debido al hecho de que Cynthia tampoco tenía una formación en arte, decidió emplear desde un inicio las herramientas audiovisuales en sus clases; “Yo me bajé tutoriales, en las que se enseñaba como dibujar ojos, narices u otras cosas. Siempre usé estos videos como punto de partida, y los alumnos deberían imitar.” De esta forma, los jóvenes se han podido acostumbrar al uso de las herramientas audiovisuales para el curso.

Es por ello que Cynthia estuvo un poco menos preocupado por los contenidos de su propio curso, una vez que llegó la pandemia. “Creo que yo lo tuve más fácil que otros profesores, como por ejemplo de Comunicación o Matemáticas. Claro que era un reto, pero en arte era mucho más fácil.” Cynthia siguió usando los videos de tutoriales para sus clases, integrándolas en un marco mayor. Ella convivía con Jenry en la ciudad de Huancayo, y debido a que Jenry tuvo un manejo avanzado de tecnologías informáticas y de edición de videos, le era más fácil elaborar sus propios materiales.

“Creo que para el curso de Arte y Cultura, era posible avanzar sin mayores problemas. El problema era solo que no pude comunicarme con los alumnos, hablar con ellos, y como no entregaron sus trabajos, no sé por qué”.

El curso de Religión era ya mucho más difícil por realizar. “Siempre hablábamos de los problemas. El curso depende mucho de lo que hablamos. Ahora, como no pude hablar con ellos, era prácticamente imposible hacer el curso”. Es por ello que Cynthia amplió la oferta para el curso de Arte y Cultura, dejando un poco de lado las reflexiones religiosas, debido a la imposibilidad por establecer una retroalimentación con los alumnos.

#### **2.3.4. NEWTON AQUISE PACO: MATEMÁTICA**

Newton nació en 1993 en el departamento de Puno, en el distrito de Huancané, provincia de Pusi, zona de habla aymara y cerca a la frontera entre Perú y Bolivia. Su madre falleció pocos años después de su nacimiento, y Newton fue entregado a sus abuelos. El padre de Newton es aymara, y su madre originaria de la zona quechua de Puno, y también los abuelos (de la familia de la madre) con los que Newton empezó a vivir desde los 4 años hablaron quechua. Es así que Newton, quién había nacido en una familia en la que se habló aymara, creciendo sus primeros años en una región de habla aymara, empezó a aprender el quechua. Newton señala que aquello constituye una situación familiar particular, porque sus hermanos, quienes se quedaron con su padre “hablan aymara, y cuando nos encontramos, tenemos que hablar castellano, porque yo ya no me acuerdo del aymara y ellos no manejan el quechua”.

Los abuelos de Newton vivían en un distrito cercano a Pusi, en la provincia San Roman, en una zona rural del distrito Juliaca. Es aquí donde Newton estudiará en la Primaria y en el colegio. Newton recuerda que:

“todos hablábamos quechua. Pero nos prohibieron hablar quechua en la escuela. Decían que eso traería atraso, y si te encontraron hablando quechua, llamaron la atención a tus padres”.

No obstante, esta relación con la propia lengua empezó a cambiar paulatinamente, y desde que docentes y población se dieron cuenta que la lengua materna como el quechua y aymara podrían abrir puertas, como acceso a puestos de trabajos en las minas, pero sobre todo la posibilidad de estudiar en una universidad de calidad en Lima mediante el programa social BECA18, cambió también la percepción y valoración de la propia identidad y lengua.

Después de haber culminado sus estudios de nivel secundario, logró ganar en el año 2014 una beca para estudiar Educación Primaria Intercultural Bilingüe en la Universidad San Ignacio de Loyola en Lima. Después de las malas experiencias del año anterior que el programa tuvo con estudiantes de origen indígena, es decir, las cifras altas de deserción y los problemas de nivelación académica, el programa tenía ahora previsto un programa de un año para nivelar los estudiantes y acercarlos a la vida en la ciudad de Lima.

Newton logró culminar en el año 2019 sus estudios. Fue durante su último año de estudios que visitó por primera vez a la comunidad de Potsoteni. Durante sus estudios formó pareja con Sandra Huaman, también estudiante de Educación Intercultural Bilingüe, proveniente de la provincia de Satipo. Siendo ella proveniente de la Selva Central, más específicamente del distrito de Pangoa, tuvo un acercamiento previo, mediante una visita guiada por CARE y la propia universidad, a la comunidad Potsoteni, donde realizó sus prácticas pre-profesionales. CARE logró convencerla de trabajar desde el año 2018 en el nivel primario de la comunidad. Newton, quién cursaba todavía su último año de estudio, visitó a Sandra en varias ocasiones. Durante estas visitas apoyó a las diferentes iniciativas, tanto en el nivel Primaria y Secundaria.

Newton apoyó sobre todo al colegio en sus clases de reforzamiento, principalmente en Matemáticas, para las cuales había desarrollado una afición. Debido a este primer acer-

camiento con la organización CARE y el colegio, ambas instituciones, por medio del director Javier Llanco y el presidente de la organización CARE, Ángel Pedro Valerio, se apoyó a Newton para que podía trabajar desde el año escolar 2020 en el colegio Boca Potsoteni como docente de matemáticas.

La ventaja de Newton fue un conocimiento parcial de los alumnos y de su nivel en matemáticas, debido a su participación en los talleres de reforzamiento durante el año anterior. Newton había elaborado materiales y herramientas, con la intención de aplicar un método didáctico que se basara en concretar los conceptos, sobre todo en geometría, mediante el uso de figuras tangibles y modificables. El anuncio de la pandemia suspendió repentinamente esta proyección; “Yo no entendía muy bien la situación. Al inicio, quería quedarme en la comunidad, porque pensé que eso pasaría en un par de días, y que regresaríamos.”

Sin embargo, se tuvo que retirar de la comunidad, junto con todos los docentes; “Quería viajar a Lima, donde tenía familiares, pero solo llegué hasta Pangoa, porque ya no había buses”.

Newton se quedó así en casa de la familia de su pareja, lo que constituiría un reto adicional para el docente, porque no contó;

“ni con materiales, ni con mis cosas. Yo tenía todo en Lima, y pasé así los primeros meses en una casa ajena, y eso no es lo mismo para trabajar. No tuve ni un espacio propio, un cuarto de trabajo, un escritorio. Pues, todo eso, me complicó mucho la situación”.

Newton señala que su experiencia como alumno chechuahablante ha sido un factor importante en su formación, y un factor determinante para su trabajo como docente. Señala que para su modo de trabajo, es absolutamente importante construir una relación de confianza con los alumnos. “Al igual que yo, ellos no entienden varias cosas, porque hablan as-háninka, y quieres o no, unas cositas simplemente no se entienden”. La no comprensión de

determinados conceptos y categorías matemáticas no sería el problema, sino la falta de confianza en el docente por ser alguien que te comprende y que no te va a juzgar, y así, una persona ante la cual el alumno no siente temor por manifestar que no haya entendido ciertas cosas:

“Yo siempre le digo a mis alumnos que hacer errores no es malo, sino un paso necesario para aprender. Pero del error solo puedes aprender si tu mismo confiesas que no hayas entendido, y le comentas al profesor. Sólo así puedes mejorar.”

El problema con la modalidad virtual del programa KORAKE era que resultó absolutamente imposible construir alguna relación de confianza, ni llegar a conocer los alumnos personalmente. De esta forma, Newton tuvo que realizar una planificación casi al azar;

“Yo conocía mis temas que quería trabajar este año. Pero un docente debe orientar su trabajo de acuerdo al nivel y el ritmo de sus alumnos. Yo podía ahora empezar a enseñar en mis videos los diferentes temas, pero no tuve posibilidad por evaluar si mis alumnos me entendían o no”.

Newton señala que ha tenido experiencias con la enseñanza virtual, principalmente con la aplicación ZOOM, con la que habían trabajado en algunos cursos durante los últimos años de sus estudios. Sin embargo, la falta de conexión de internet en las comunidades no permitió trabajar con esta herramienta sincrónica, sino unicamente con las herramientas audiovisuales. El problema del formato video era no solo el tiempo restringido, que era muy corto para avanzar con la enseñanza de conceptos matemáticos complejos. Newton considera que las destrezas tecnológicas no constituían obstáculos insuperables; los docentes no tenían mucho conocimiento en el manejo de cámaras o programas de edición, no obstante, cada uno tuvo a disposición su celular con buenas cámaras, y los programas de edición que se podían descargar en el internet eran de fácil manejo, es decir, Newton no considera que el principal obstáculo era la falta de alfabetización digital, sino que;

“...no sabíamos como hacer un video. Yo al hacer el video, me sentí incómodo, porque no sabía como comportarte ante la cámara, como hablar, como manejarme como un docente. No era eso un ambiente al que estoy acostumbrado, y siento que no lo hice muy bien”.

Sobre todo para el curso de matemáticas era especialmente difícil hacer la transición hacia un modo de trabajo virtual. El área de matemáticas es considerado por lo general como el más difícil de cubrir con un docente, porque no hay en la región docentes del nivel secundario con esta especialidad. Pero también en la ECE, es el área con el peor desempeño de los alumnos. Eso se debe, no en última instancia, al problema de la ausencia de un sistema numérico complejo en la cultura asháninka. Los asháninka usaron tradicionalmente un sistema numérico con base de 3, en algunos casos 4. Recién en los años 1980's, lingüistas del *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV) crearon nuevas palabras en asháninka para los números hasta 1000. No obstante, el problema no consiste en inventarse nuevos nombres para los números, sino el hecho de que la cultura asháninka no cuenta con conceptos mentales para estas palabras, que terminan siendo así literalmente palabras vacías.

Newton señala que su propia experiencia era muy similar, porque también el quechua no tendría un sistema numérico complejo, por lo menos no en el pueblo en el que creció. Fue gracias al trabajo de un docente, que también fue quechuahablante y que era perfectamente consciente del problema, que Newton aprendió, vía materiales tangibles y modificables, el concepto de los número más allá del sistema numérico de su lengua materna. A través de un trabajo complejo, basado en una relación de confianza y mediante la dedicación personalizada a cada alumno, había planteado Newton atacar este problema pedagógico absolutamente fundamental de su área. No obstante, la enseñanza vía las herramientas audiovisuales impedían la realización de esta planificación;

“No había ninguna posibilidad de construir una relación con los alumnos. Durante la primera entrega, algunos todavía intentaron resolver los ejercicios de matemáticas,



pero en la última, se veía que ni siquiera hicieron el intento. Me imagino que simplemente no entendían los videos y los ejercicios.”

La enseñanza en matemáticas constituía así una labor prácticamente imposible de realizar satisfactoriamente. Newton señala que esta situación le generó una gran frustración, porque no parecía existir ninguna solución dentro de los límites de las herramientas audiovisuales.

### **2.3.5. SARA CAMPOSANO MEDRANO: COMUNICACIÓN**

Sara nació en 1995 en la ciudad de Huancayo. Creció en las afueras de la ciudad de Huancayo, pero en una zona que es ya plenamente urbana, aunque, mediante sus abuelos, mantuvo siempre una relación a las zonas rurales. Los padres de Sara trabajaron siempre en Huancayo, y la lengua empleada en la ciudad era siempre el castellano. En casa, sobre todo cuando había visitas de los abuelos quienes radican en Pucará, una zona agrícola a una hora de distancia de la capital departamental, se podía escuchar el Quechua. Es por ello que Sara entiende Quechua, pero señala que, lamentablemente, nunca habría desarrollado el hábito de hablar Quechua.

Señala que su abuela se iba durante su juventud a Ica, a cosechar algodón, y experimentó mucha discriminación y humillaciones por hablar Quechua. Es por ello que los abuelos decidieron a suprimir el Quechua en casa, temiendo que el uso de la lengua podría exponer a los hijos a situaciones similares.

Los estudios del nivel primario y secundario se realizaron en la ciudad de Huancayo. En las escuelas de Huancayo, no existió la Educación Intercultural Bilingüe, a pesar de que muchos de los compañeros de aula tenían claramente el Quechua como primera lengua. La única otra lengua que formó parte del plan curricular fue el inglés.

Después de haber culminado sus estudios de colegio, Sara se preparó un año en una academia pre-universitaria, y logró ingresar en la Universidad Nacional del Centro de Perú en la carrera de Ciencias de la Comunicación. La facultad de Ciencias de la Comuni-

cación tiene, por lo general, el propósito de preparar los estudiantes para una carrera periódica, o en el rubro de marketing, tanto político como empresarial. No obstante, fueron las mismas circunstancias de los estudios que orientar a Sara hacia la práctica educativa.

Las academias pre-universitarias ofrecen muchas veces a estudiantes de ciclos superiores la oportunidad de trabajar como docente para cursos de reforzamiento. Fue así que Sara empezó su primera experiencia como docente de reforzamiento del curso de Comunicación en una academia pre-universitaria, que desempeñó durante los últimos dos años de sus estudios. “Durante esta experiencia ya me dí cuenta que me gusta la enseñanza, que me gusta interactuar con los estudiantes; que se docente es un bonito trabajo”.

Ya durante su último año de estudio, empezó a laborar simultáneamente en una institución educativa de nivel secundario como tutora, igualmente para el curso de Comunicación. Fue un trabajo mucho más estructurado y guiado por los principios que dicta el MINEDU, y;

“yo me pude familiarizar mucho más con el trabajo docente; no era solo hacer clases, sino que llegué a conocer también toda la parte administrativa; tuve que elaborar sesiones, y todos los demás documentos. Ya fue un trabajo de docente mucho más serio”.

Después de haber culminado sus estudios, le ofrecieron un trabajo en la Municipalidad Distrital de Pangoa. Empezó a trabajar en el área de Comunicación Social de un proyecto para la construcción de la carretera desde Pangoa a Pichari. La decisión por abandonar el aula y marcharse a un distrito amazónico lejano fue, sin duda, debido a cierto espíritu aventurero; Sara había culminado sus estudios en Huancayo, y pensó que era tiempo, después del estudio, llegar a conocer otras realidades.

El proyecto de la carretera, que atraviesa todo el distrito de Pangoa hasta llegar a las orillas del río Ene, pasa por una serie de comunidades nativas, tanto Asháninka como No-

matiguengas. Fue ese también el primer contacto con los pueblos indígenas de la Selva Central:

“Es ahí donde llego a conocer por primera vez a los Asháninka y Nomatsiguengas, sus costumbres, sus formas de vivir, su vestimenta. Fue una experiencia muy bonita y enriquecedora.”

Al culminar el proyecto de la carretera en el año 2019, Sara decidió combinar sus dos pasiones; decidió volver a las aulas como docente, pero que quería quedarse en la zona y trabajar con los pueblos indígenas:

“Encontré la convocatoria de la CARE en el facebook, que decía que estaban buscando docentes del área de Comunicación para un trabajo en un colegio en el río Ene. Me pareció un trabajo muy interesante, y fue así que les escribí.”

Sara fue seleccionada por el equipo de CARE como docente del área de Comunicación, y empezaría a trabajar en el 2020. Al igual que Newton, tuvo Sara solo la oportunidad de visitar la comunidad de Potsoteni por un solo día; llegó con el bote de los docentes el día 14 de marzo. El día siguiente, fueron notificados sobre el mensaje del entonces presidente Martín Vizcarra y la declaratoria de la cuarentena obligatoria:

“Recién nos habíamos instalados, y luego nos decían que había que salir. Creí que sólo era para un par de días, y dejé todas mis cosas y materiales en la comunidad, pensando que regresaría en dos semanas para seguir trabajando.”

Sara señala que, por esta razón, los profesores regresaron todos a su casa, en la esperanza de regresar después de las primeras dos semanas, y “la UGEL nos decía que trabajaríamos nuestro PCA, y que esperaríamos”. Pero, después de la tercera ampliación de la cuarentena, quedó claro que estas circunstancias durarían mucho más.

El equipo de Potsoteni empezó, junto a la organización CARE, con la planificación del proyecto KORAKE. Sara señala que al inicio se sintió sumamente incómodo con el proyecto, y

eso por varios factores; no solo no conocía a sus alumnos, sino que tampoco no tuvo ninguna experiencia en educación virtual.

“El día que llegamos a la comunidad conocí a algunos alumnos, pero solo de pasada. No sabía en absoluto cuál era su nivel, que tanto castellano hablarían, y cuál era su nivel en escritura. Y sin saber todo eso, era para mi prácticamente imposible diseñar un buen PCA.”

Fue por eso que Sara empezó a coordinar con Marco Choque, quién fue el docente de comunicación de Potsoteni un año atrás, para poder lograr así alguna información adicional sobre el nivel académico de los alumnos y su manejo del castellano. Al mismo tiempo, señala Sara, fueron de suma importancia las reuniones continuas que los docentes del colegio empezaron a tener:

“En estas reuniones, yo les expresé mi inquietud y mis temores. Felizmente, los docentes me explicaron con mucha paciencia cual era la situación académica de los alumnos, y entre todos, nos dimos ideas para las clases o los temas que podríamos tratar”.

El problema fundamental para Sara era su poca experiencia en educación virtual. Aunque ha tenido muchas experiencias en aula, trabajando tanto en academias, pero también en colegios, no tenía un plan claro como organizar ahora sus clases en el formato audiovisual:

“Yo no sabía como actuar ante la cámara. Me dio un poco de temor, y no tenía muy claro como comportarme. Por eso usé muchas imágenes en un inicio. Así no tendría que aparecer yo en mis videos. Usé, para los cuentos u otros temas, imágenes referenciales, y sólo puse mi voz encima. Eso me ayudó un poco.”

Tal como ya vimos con los otros docentes, fue la falta de experiencia y la deficiente alfabetización digital una de los problemas identificados por los docentes. Este aspecto complicó considerablemente el esfuerzo educativo, debido a que agravó el problema de la

carente retroalimentación. No solo eran los docentes desprovistos de canales para comunicar directamente con sus alumnos, sino que la falta de experiencia en el manejo de la herramienta audiovisual como instrumento pedagógico incrementó la inseguridad en la práctica educativa.

La combinación de estos tres factores, es decir, del desconocimiento del nivel real del manejo del castellano de sus alumnos, la deficiente alfabetización digital y la ausencia total de canales para la comunicación y retroalimentación dificultaron seriamente la elaboración de los materiales. Sara señala que aquella inseguridad no decreció con la segunda entrega, porque;

“ellos simplemente no hacían los trabajos que habíamos entregado, o lo habían hecho mal. Pero a mí, no me quedó claro por qué no lo habían hecho. No se si no entendieron el texto, o si no entendieron el ejercicio, o de repente ambas cosas. Y no había forma de consultarlos. Eso era una situación muy frustrante.”

Es por eso que el juicio final de Sara con respecto al proyecto KORAKE es reservado. La docente reconoce que era absolutamente necesario hacer “algo” para entrar nuevamente en contacto con los alumnos y señalar claramente que los docentes no los habían olvidados;

“Y creo que los del 4to y 5to grado si entendieron un poco. Ellos también hicieron mejor los ejercicios. Pero yo creo que sobre todos para los alumnos del 1er y 2ndo grado, la los videos no han servido mucho. Era bonito para ellos saber de nosotros, pero no creo que realmente hayan aprendido algo durante ese tiempo, en cambio los del 4to y 5to tal vez si un poco.”

Sara intentó compensar esta situación, haciendo llamadas con los alumnos que se encontraron en las comunidades con señal de telefonía, como Pichiquía, Osherato y Alto

Kamonashyarii, no obstante, debido a la falta de confianza, no fueron muy fructíferos estos esfuerzos:

“Sólo me respondieron ‘Sí’ o ‘No’, pero nunca una frase completa. Creo que se avergonzaron un poco. Ellos no me conocían, nunca me habían visto. Y casi no hablaron castellano, y se notaba que tenían vergüenza de hablar. Yo escuché que hablaron entre ellos en Asháninka, pero tuve que preguntar como tres o cuatro veces hasta que alguien me respondió tímidamente y en voz baja. Así que las llamadas tampoco ayudaron mucho.”

La docente Sara ha tenido que cargar con una responsabilidad especialmente delicada, debido a que el curso de Comunicación, que ocupa un rol central en cualquier propuesta educativa intercultural y bilingüe, se desarrolló por lo general en un marco institucional que permite enganchar las enseñanzas con la cultura y la experiencia de la lengua castellana. Casi todo este marco institucional faltó durante estos primeros meses del proyecto KORAKE, y las posibilidades para lograr una enseñanza pertinente de la lengua castellana eran sumamente reducidas.

Un factor de gran ayuda durante el desarrollo normal de las clases es la constante retroalimentación con el profesor del curso Comunicación Asháninka. Este cargo es ocupado desde ahora 5 años por el profesor Pablo Valerio, comunero de Potsoteni y docente de formación. No obstante, debido a que Pablo desempeño, debido a las circunstancias especiales, funciones más bien administrativas y logísticas, era prácticamente imposible establecer un marco compartido de trabajo.

### **2.3.6. PABLO PEDRO VALERIO: GUÍA DEL EQUIPO EDUCATIVO**

Pablo Pedro Valerio nació en 1988 en la comunidad de Potsoteni, donde pasó los primeros años de su infancia. La llegada del grupo subversivo Sendero Luminoso a la co-

munidad Potsoteni, llevó a muchas familias a fugarse hacia otras zonas. El caso de Potsoteni es especialmente emblemático.

El padre de Pablo fue asesinado por Sendero Luminoso a inicios de los años 90. La creciente violencia llevó a los comuneros de Potsoteni a organizar una fuga colectiva. Los comuneros eran prácticamente rehenes de Sendero Luminoso, quienes controlaron la vida en la comunidad. Los comuneros se organizaron clandestinamente, y durante algunas semanas prepararon balsas, que escondieron en los arbustos a lo largo de la playa de Potsoteni. En la noche acordada, la comunidad entera se encontró en la playa, emprendiendo el viaje río abajo. El río Ene tiene muchas rápidos peligrosos, y varios comuneros perdieron la vida durante esta fuga. Los comuneros se fugaron hasta Poyeni, en la cuenca del río Tambo.

Pablo empezó sus estudios de Primaria en Poyeni, donde estudio del primer al tercer grado. “Después de nuestra fuga, nos quedábamos en Poyeni. Había muchos Asháninka de diferentes comunidades. Era difícil, pero por lo menos estábamos seguros”. Luego se mudó hacia familiares suyos que vivieron en la ciudad de Atalaya, donde culminó sus estudios de Primaria. Realizó sus estudios del nivel secundario en la institución educativa “Aldea del Niño” en la ciudad de Mazamari, una institución especialmente creada para alumnos indígenas que han sido víctimas de la violencia política.

Una vez culminado sus estudios de nivel secundario, fue convocado por la organización indígena regional, la Asociación Regional de los Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPISC) para participar en un programa de formación para jóvenes docentes. Se trató de un proyecto impulsado por ARPISC y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, para formar docentes bilingües quienes podrían llenar el gran vacío de docentes que había por entonces en la zona: “No había docentes, mucho menos docentes asháninkas. Por eso nos convocaron a nosotros a estudiar en un programa especial en río Negro”.

Después de haber estudiado Educación Primaria entre el año 2009 y 2014, Pablo empezó inmediatamente en su comunidad de origen. En el año 2015 desempeñó la docencia en el nivel primario, y a partir del año 2016, año que coincide con la toma de responsabilidad del colegio de Boca Potsoteni por parte de CARE:

“CARE me convocó para trabajar con ellos en el colegio. Yo había estudiado para ser docente de Primaria, pero hacía falta un profesor de Comunicación en el colegio, así que acepté”.

Desde el año 2016, el profesor Pablo desempeña la función de docente del curso de Desarrollo Personal y Comunicación Asháninka. El curso constituye una especie de puente entre el curso de Comunicación en lengua castellana y la experiencia lingüística cotidiana de los alumnos. La combinación de lengua asháninka y Desarrollo Personal permite problematizar cuestiones de interculturalidad no solo desde un enfoque lingüístico, sino entremezclar reflexiones culturales, históricas, y expresarlas luego en lengua materna, lo que representa un mecanismo de reflexión extremadamente valioso.

No obstante, durante el año escolar 2020, Pablo tuvo que descuidar sus responsabilidades de docente de estos dos cursos, y se vio obligado a encabezar el equipo educativo presente en la comunidad. Aquello significó una responsabilidad enorme. No solo tenía que coordinar con el equipo de docentes, con la organización CARE, sino también organizar el trabajo de todo el personal presente en la comunidad, organizar la entrega de alimentos, materiales, e incluso manejar el bote.

La persona del profesor Pablo ha sido absolutamente fundamental para la implementación del proyecto KORAKE, tal como veremos más adelante. Su identidad como Asháninka le ha permitido guiar las diferentes actividades del colegio Boca Potsoteni desde una perspectiva intercultural. Su persona ha sido indispensable para poder establecer una relación de mayor confianza con las autoridades y padres de familia en las demás comunida-



des, debido a su identidad asháninka, pero sobre todo por su prestigio como docente con experiencia y muy buena reputación en la zona.

### **CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DEL PROYECTO KORAKE**

En el siguiente capítulo expondremos la estructura general del proyecto KORAKE, los reflexiones específicas sobre las que descansa la propuesta técnica, y el plan y cronograma original para su ejecución.

#### **3.1. GENEALOGÍA DEL PROYECTO KORAKE**

La DREJ publicó el día 12 de marzo un comunicado en el cual postergaba las clases presenciales hasta el 30 de marzo. El comunicado irrumpió en pleno taller de capacitación que la organización CARE realiza a inicios de cada año en su oficina para los docentes de Potsoteni y Quempiri, y los docentes empezaron a debatir y especular sobre lo que vendría ahora. Los responsables de la organización CARE se pusieron inmediatamente en contacto con la UGEL Río Tambo y la UGEL Río Ene-Mantaro para preguntar lo que significaría esta suspensión para los docentes. La respuesta fue clara; la suspensión valdría solo para los alumnos, y los docentes tendrán que hacerse presente en sus comunidades e instituciones.

CARE había organizado un bote con el cual todos los docentes llegaron el día sábado 14 de marzo a la comunidad Potsoteni. Los docentes se instalaron en sus cuartos. En la mañana del domingo 15 de marzo realizaron una asamblea de presentación con los padres de familia de la comunidad, y ocuparon el resto del día con la limpieza de los salones de la institución. Esta misma noche, el Presidente de la República, Martín Vizcarra, declaró el Estado de Emergencia a nivel nacional, el cierre de las fronteras, dando a cada peruano 48 horas para llegar a su lugar de residencia desde el cual tendría que hacer su cuarentena obligatoria, que duraría 15 días. La declaración del Estado de Emergencia tomó a todos por sorpresa.

Todavía en la noche del domingo, CARE organizó un bote que entraría el día siguiente para recoger nuevamente a los docentes, para que podrían regresar a sus lugares

de residencia, como Satipo, Huancayo o Lima. La mayoría de los docentes expresó su deseo por quedarse durante estas dos semanas en la comunidad, porque habrían traído suficiente alimentos, y consideraron que sería más fructífero usar este tiempo para preparar sus trabajos en aula, es decir, hasta ese momento, todos pensaron que la cuarentena duraría apenas dos semanas, y que de repente podría ampliarse a un mes. La organización insistió en el regreso de los docentes, señalando que no habría claridad sobre la duración real de la misma. El día siguiente, todos abordaron el bote de regreso hacia Puerto Ocopa y desde ahí hacia sus lugares de residencia.

Durante las primeras dos semanas, los docentes se quedaron en sus casas, esperando noticias y aprovechando el tiempo libre. No realizaron mayores coordinaciones, porque nadie creó que esa situación iba a ser duradera. Jenry León señaló que “no nos organizábamos. Yo pensé que eso iba a durar dos semanas, tal vez un mes. Después de ese tiempo regresaríamos a la comunidad y empezariamos con el trabajo”. Fue recién después del primer mes, cuando el Gobierno presentó el día 16 de abril el programa educativo “Yo aprendo en casa”, cuando los docentes empezaron a sospechar que el cese de las clases presenciales podría ser por un tiempo mucho más prolongado.

Estos primeros días de la pandemia son muy ejemplares. Un constante factor obstaculizador a lo largo de la primera mitad del año escolar ha sido la actitud del gobierno central, que no logró, tal vez a propósito, tal vez por inseguridad, pintar un panorama claro sobre el cual hubiera sido posible planificar y construir alternativas de intervención en el sector educativo. La cuarentena fue prolongándose poco a poco, 15 días por 15 días, dejando a los docentes sin horizonte claro. La provincia de Satipo sería finalmente una de las provincias nacionales con el mayor tiempo de estado de emergencia continuo, desde el 15 de marzo hasta el 30 de setiembre. Pero fue recién después de la segunda prolongación del Estado de Emergencia que las campanas de alarma de los docentes y de la organización empezaron a sonar. Por parte de la UGEL Río Tambo no había ninguna información acerca

de nuevos lineamientos o acciones de intervención. La incapacidad por parte del Estado Peruano por delinear un panorama claro, por más desolador que éste podría haber sido, dificultó en todo momento la planificación del trabajo de docentes y de la organización CARE, debido a que todos tenían que planificar en función a una incertidumbre generalizada.

El 18 de abril, el grupo de docentes de los colegios Potsoteni y Quempiri realizaron una reunión virtual en zoom, con la finalidad de intercambiar ideas sobre el estado actual de la educación en ambas comunidades y posibles respuestas o alternativas para la intervención en los colegios. En esta primera reunión, los docentes de ambas instituciones comentaron los problemas que han tenido por comunicarse con sus estudiantes vía teléfono. Sólo algunos jóvenes en la comunidad cuentan con un celular, y el único contacto continuo que se pudo establecer fue con los jefes de la comunidad y el APAFA.

Pero ya durante esta primera reunión, cuyo propósito era encontrar una estrategia compartida para afrontar el resto de esta nueva situación, quedó evidenciado que ambas instituciones, Potsoteni y Quempiri, eran simplemente demasiado diferentes y que una estrategia que se desarrollaría en función a los mismos métodos y estrategias no podría hacer justicia a ninguna de las dos instituciones. Una nueva alternativa de intervención tendría que ser lo suficientemente flexible para permitir a cada institución adecuar la intervención a su contexto socio-cultural específico. Para fines de esta investigación, estaremos centrando solamente en la planificación que se desarrolló para el colegio Boca Potsoteni, aunque en determinados momentos se volverán a cruzar los caminos de ambas instituciones.

Durante la primera semana de abril, la UGEL Río Tambo entró en contacto con la organización CARE con el pedido explícito de apoyar en la búsqueda de alternativas. Los especialistas de la UGEL estaban conscientes que las comunidades de la parte baja del río Ene carecían de señal de radio, televisión o internet. Por ello, era claro que el proyecto *Yo aprendo en casa* no tenía ninguna posibilidad de éxito. La única excepción en ese panorama desolador fue la comunidad Potsoteni, debido a la existencia del Tambo. La UGEL insis-

tió en que los docentes de la institución deberían coordinar con los responsables del Tambo, para que aquellos podrían habilitar los ambientes y hacer accesible los contenidos para los estudiantes. No obstante, CARE y los docentes señalaron que la principal preocupación que tendrían ahora sería acceder a los alumnos albergados, que se encuentran dispersos en seis comunidades, y en ninguna de estas comunidades había señal de teléfono, lo que significaba que no han tenido contacto alguno desde que empezó la pandemia.

La UGEL Río Tambo recomendó centrarse en los alumnos que se encontraran en la comunidad Potsoteni, y postergar los esfuerzos por conectarse con albergados para los siguientes meses, debido a que se estarían reaperturando las clases presenciales. Esta postura por parte de la UGEL Río Tambo ha sido una constante durante la primera mitad del año escolar. La principal preocupación de los especialistas de la UGEL ha sido el cumplimiento de determinados números de “alumnos alcanzados”, es decir, reportar a la DREJ que un número determinado de alumnos habrían tenido acceso a los contenidos del programa *Yo aprendo en Casa*. Se trataba de un enfoque meramente cuantitativo. Cualquier alumno cuyos papás tuvieran una radio en casa, y lograron entablar contacto con los docentes vía teléfono, fueron registrados como “alcanzados”. No había ninguna evaluación crítica de la calidad del acceso, o en qué medida podría este acceso a los contenidos de la radio impulsar un proceso de aprendizaje real. A los docentes y la organización CARE quedó claro desde el primer momento que la iniciativa tendría que salir de ellos mismos, y que no se podría esperar mucho apoyo por parte de los especialistas de la UGEL, quienes se concentraron en lograr cifras y justificar presupuesto.

Aquí será fundamental hacer referencia a un proyecto de gobernanza que la organización CARE estaba realizando en cooperación con la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas -DEVIDA. El proyecto tiene como finalidad la construcción de *Planes de Vida* para siete comunidades asháninkas de la cuenca del río Ene. Los planes representan

el proyecto político de la comunidad, en el cual estarán plasmadas las necesidades y propuestas concretas que la comunidad trabajará durante los siguientes 5 años.

Los especialistas en gestión comunal, contratados por DEVIDA, pero seleccionados por la organización CARE, habían delimitado un plan inicial para el desarrollo del diagnóstico para los planes de vida que implicaba un proceso de empoderamiento de los jóvenes de la comunidad. No sólo deberían los especialistas estructurar un plan de vida para la comunidad, sino, aquella debería ser partícipe en el proceso. Ésta participación de la comunidad sería canalizado a través de los jóvenes, que habrían culminado sus estudios de secundaria y que se encontrarían en la comunidad.

El empoderamiento de estos jóvenes aseguraría no solo que aquellos podrían participar activamente en la construcción de los planes de vida, sino que aquellos podrían asumir luego, con la experiencia ganada, responsabilidades en el interior de la comunidad. La idea inicial de la organización había sido el desarrollo de un curso de formación en gobernanza con una duración de un mes. Dicho curso debía haberse desarrollado en la ciudad de Mazamari, donde 35 alumnos de 7 comunidades habrían compartido los ambientes, participando en clases diarias durante todo el mes de abril. Una vez culminado el curso, los jóvenes habrían acompañado a los especialistas en gestión comunal a todas las comunidades, como equipo itinerante, apoyando en el desarrollo del diagnóstico y levantamiento de información. La pandemia hizo imposible el desarrollo de este curso presencial, y el equipo de CARE elaboró durante el primero mes de la pandemia una propuesta alternativa para el desarrollo del curso y del diagnóstico.

En el mes de abril, CARE presentó a DEVIDA el nuevo plan alternativo; un curso semipresencial con el nombre KORAKE, vocablo asháninka por *estar atento* o *estar a la espera*. Las clases esenciales del curso para la formación en gobernanza serían grabadas en pequeños videos de aproximadamente 10 minutos de duración. Cada uno de los cuatro tutores del curso grabaría cuatro videos, 16 en total, que serían luego puesto en una memoria

microchip SD de 8 GB. Estos chips serían luego repartido por los miembros del equipo. De esta forma, los jóvenes podrían acceder a los materiales del curso, desarrollando un curso virtual sin la necesidad de contar con conexión a internet. Cada comunidad recibiría un solo chip. La Junta Directiva había entrado primero en coordinación con las autoridades de cada comunidad, quienes confirmaron que existieron en cada comunidad mínimamente un celular inteligente que podría ser usado por los jóvenes para visualizar los contenidos. Los jóvenes tendrían que organizarse, fijar horarios para visualizar y debatir en grupo los videos. Después de algunas semanas, después haber terminado la visualización de los videos, los especialistas realizarían un taller en un lugar apartado de la comunidad, terminando así el curso y entregando a los jóvenes las herramientas para desarrollar el diagnóstico.

El 20 de abril, el equipo de CARE, incluido los especialistas de gestión comunal, participaron en una reunión con los docentes de Potsoteni. En dicha reunión, el equipo de gestión comunal presentaba los lineamientos básicos del curso KORAKE, principalmente la metodología de la elaboración de los videos y el mecanismo de repartición de los contenidos educativos en el formato de los microchips. En un debate en torno al potencial del curso KORAKE, docentes y organización CARE llegaron a la conclusión que la propuesta KORAKE podría ser una alternativa viable para lograr acceder a los jóvenes albergados que se encuentran en las comunidades de I aparte baja y que no cuentan con conexión alguna. El responsable del área de educación de CARE y los docentes acordaron iniciar una serie de reuniones, en las cuales se podría elaborar los lineamientos para un proyecto educativo con el mismo nombre; KORAKE.

### **3.1.1. INVENTARIO**

En la primera reunión del día 22 de abril, el grupo de docentes y especialistas de la organización iniciaron con un inventario de materiales y personal disponible, con la finalidad de evaluar diferentes formas y perspectivas de la intervención. La integración del colegio

Boca Potsoteni en el programa de la DISER ha permitido la contratación de tres promotores de bienestar, una cocinera y un personal de limpieza. La organización CARE había coordinado durante el mes de febrero la contratación de ese personal, ayudando a los jóvenes e la misma comunidad Potsoteni a presentarse a la convocatoria. Los tres promotores, la cocinera y la responsable de limpieza son comuneros de Potsoteni, y se encontraron desde inicios de marzo en la comunidad. Estas condiciones han sido un beneficio muy importante; en primero momento, al tratarse de Asháninka, conocen y entienden el contexto complejo, y todos han sido estudiantes en años anteriores de la misma institución, y en segundo lugar, no han estado expuestos a agente externos, es decir, podían desplazarse sin problemas entre las comunidades de la parte baja del río Ene debido a que no habría peligro alguno de que sean portadores del virus.

Un personal esencial para el funcionamiento del proyecto KORAKE era el profesor Pablo Pedro Valerio, comunero de Potsoteni que se encontró igualmente en la comunidad desde el inicio de la pandemia. Pablo es el único profesor asháninka de la institución y participó desde un inicio en las reuniones de coordinación desde el Tambo en la comunidad. En comparación con los jóvenes contratados por la DISER, Pablo es portador de cierta autoridad pedagógica. Para los demás jóvenes, el trabajo como promotor era la primera experiencia en un trabajo con fines educativos, y muchos de los alumnos del 4to y 5to grado los conocen todavía como compañeros de colegio, lo que les podría restar cierta credibilidad al momento de impartir tareas o actividades pedagógicas.

Pablo, en cambio, trabaja desde 6 años como docente en la comunidad, y es respetado como docente, tanto en la comunidad de Potsoteni, pero también en las comunidades de origen de los albergados. Como Asháninka y miembro de la comunidad no sólo conoce el contexto, sino que se encuentra inmerso en una compleja red de parentesco y de amistades que cubre toda la parte baja del río Ene. Ese factor que no puede ser sobrevalorado. Esta posición permite al colegio de intervenir en las demás comunidades a través de una



persona de absoluta confianza, no solo de los alumnos, sino por parte de las autoridades comunales que consideran al profesor Pablo no solo un docente de colegio, sino como uno de ellos; un Asháninka del río Ene.

El profesor Pablo cuenta además con un bote y un motor con el cual puede desplazarse rápidamente a las comunidades de origen de los albergados, permitiendo así al grupo el acceso real a las comunidades.

El colegio Boca Potsoteni había ganado en el año 2018 un concurso de innovación del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FONDEP) con el proyecto TIJANTSI (vocablo asháninka por tejer). Como premio, el colegio había recibido 5 laptops y 5 tablets. Gracias a un apoyo monetario de la organización CARE, la institución compró 6 laptops adicionales, con los que los docentes de las diferentes áreas habían iniciado una tímida introducción del aprendizaje de los lineamientos básicos de la computación en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estas tablets formarían parte del material esencial para la implementación de la propuesta KORAKE.

### **3.1.2. ESTRUCTURACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

Durante las primeras semanas de la pandemia surgieron problemas con el programa alimenticio QALIWARMA. El colegio Boca Potsoteni recibe una ración ampliada, que comprende desayuno, almuerzo para todos los estudiantes del colegio, y cena para los albergados, como también raciones para sábado y domingo. La primera remesa había llegado a Potsoteni durante los primeros días de marzo. De acuerdo a los nuevos lineamientos del programa, las raciones para los jóvenes albergados debían ser separados y entregados a las familias. Esta responsabilidad recayó finalmente sobre el personal del albergue, quienes separaron los paquetes, y el profesor Pablo, quién haría uso de su bote para poder llevar los alimentos hacia las comunidades de los albergados.

Para la primera entrega, que se había realizado durante la primera semana de abril, era necesario que los docentes harían una colecta, comprando gasolina y mandándole con un bote particular hasta Potsoteni. En esta primera entrega de los alimentos, el personal del albergue y el profesor Pablo realizaron el registro de los alumnos, tanto de los aquellos alumnos que habían visitado al colegio en los años anteriores, pero también los recién salidos del nivel Primario y que se integrarían recién al grupo de albergados. Se podía evidenciar que el número de albergados era de 55 alumnos.

En las coordinaciones con el grupo de docentes y los especialistas de CARE, se debatieron estas entregas. Los docentes consideraron en un inicio que la compra y envío de gasolina era un gasto que no le correspondía, y la organización CARE pidió en un inicio a la responsable territorial de QALIWARMA en Junín, Silvia del Pilar Salas Alvarado, que el programa debería distribuir los alimentos no en función a la institución que el alumno visita, sino en base a la comunidad donde el alumno radica realmente. En coordinaciones con los proveedores privados contratados por Qaliwarma, quedó rápidamente claro que este pedido no pudo ser concretizado, y que QALIWARMA seguiría entregando los alimentos de los albergados a la institución Boca Potsoteni. De esta forma, los docentes se veían en la obligación de organizar un viaje de repartición de alimentos para cada mes.

En base a estas circunstancias, el equipo opinó que la obligación de repartir alimentos podría ser transformado en una oportunidad. Si el profesor Pablo y el personal del albergue se verán obligados de visitar una vez al mes las comunidades de origen de los albergados para la entrega de alimentos, se podrían transformar estas visitas en oportunidades de conectar los albergados con el ejercicio educativo de la institución Boca Potsoteni.

En una reunión de coordinación del día 30 de abril, los docentes y los especialistas de la organización CARE decidieron combinar las obligaciones de la entrega de los alimentos de QALIWARMA con las experiencias del curso de gobernanza indígena KORAKE. Las tablets y laptops de la institución serían entregados a los APAFA de cada comunidad. De

esta forma, se aseguraría que los alumnos en la comunidad cuentan con una herramienta para la visualización de los contenidos. Los docentes comprarían un total de 12 microchips SD de 8GB que servirían como portadores del material educativo y que serían luego compartidos mensualmente. Los docentes grabarían, al igual que los tutores del curso de gobernanza, sus videos educativos, que servirían como principal medio de comunicación de los contenidos. Los videos de todos los docentes serán puestos en los microchips y combinado con un folleto con lecturas y ejercicios de cada área. Chips y lecturas serían repartidos mensualmente, junto con los alimentos de QALIWARMA.

Los alumnos recibirían un fólter manila con su nombre, en el cual tendrían que guardar los trabajos y ejercicios realizados para los diferentes cursos. Cada comunidad trabajaría con dos chips; se entrega el primer chip a la comunidad, para que los alumnos puedan visualizar los contenidos en las tablets. Durante este tiempo, los docentes elaboran y generan su nuevo material audiovisual y nuevos textos. Este material audiovisual sería subido a un *Drive* vinculado a la plataforma *Google Classroom*, al cual podría acceder el personal del albergue, que descargaría los contenidos en el Tambo de la comunidad de Potsoteni, y ordenando durante todo el mes los videos de todas las áreas en el microchip SD. En la siguiente entrega de alimentos y materiales educativos, los promotores recogerían en cada comunidad los trabajos realizados por los alumnos, llevándolos consigo a Potsoteni, tomándoles fotografías y subiéndoles a la plataforma *Google Classroom* para que los docentes puedan tener acceso a estos materiales. De esta forma, se aseguraría la llegada de materiales educativos de forma mensual a los albergados que se encuentran dispersos en las 6 comunidades circundantes, y se posibilitaría un trabajo de retroalimentación entre docentes y alumnos.

Los docentes y especialistas de la organización CARE decidieron darle también el nombre KORAKE, al igual que el curso de formación en gobernanza, en señal de vincular los esfuerzos de la institución con un proyecto más generalizados de la organización por so-

brellevar las difíciles circunstancias generadas por la pandemia. La primera entrega de los alimentos, tablets y materiales educativos se realizó el 14 de mayo.

### **3.2. OBJETIVOS DEL PROYECTO**

El objetivo principal del proyecto KORAKE encuentra su definición más puntual en un subtítulo que fue introducido en el documento oficial que la organización CARE presentó luego a la UGEL Río-Tambo para su aprobación como modelo de intervención: Salvando el año escolar en el río Ene.

En vez de diferenciar entre Objetivo General y Objetivos Específicos, como es común para la mayoría de proyectos educativos, nos parece más pertinente pensar en una nivelación de objetivos. Dicha nivelación se debe a una característica importante del proyecto. Se trata, como debe haber quedado claro después del inventario de materiales, herramientas y personal que hemos presentado arriba, que el proyecto KORAKE es un proyecto auto-gestionado de la organización CARE y los docentes del colegio Boca Potsoteni que pone en movimiento absolutamente cada elemento y herramienta disponible a la institución. Como la mayoría de las instituciones educativas en la cuenca del río Ene, la institución evidencia un equipamiento absolutamente deficiente, y el proyecto intenta sacar el máximo provecho de los pocos recursos disponibles. Esto requiere una sintonía fina en el modo de implementación de cada uno de los elementos y momentos del proyecto. Las difíciles condiciones de conectividad, combinado con un territorio de difícil acceso y la disponibilidad limitada de herramientas esenciales hacen que lograr esa sintonía requiere una serie de malabares arriesgados. Para que el proyecto pueda funcionar de acuerdo al plan inicial, es absolutamente esencial que cada uno de estos elementos esté en su lugar y funcione sin obstáculos. El fallo de uno u otro elemento en esta construcción pone en peligro la implementación del proyecto se traducirá inmediatamente en la falla de uno u otro objetivo del proyecto.

Es por ello que hemos optado por analizar y clasificar la viabilidad del proyecto en base a tres escenarios, que responden a diferentes grados de éxito en la implementación.

### **3.2.1. ESCENARIO 1**

Escenario 1 responde a una situación en la cual las planificaciones logran ser implementadas sin problemas y de acuerdo al plan inicial. Es aquella la propuesta presentada a la UGEL para la aprobación del nuevo modo de intervención. Para ese escenario podemos definir los siguientes objetivos:

#### **OBJETIVO GENERAL.**

Implementar un ambiente de aprendizaje semipresencial en las comunidades de origen de los albergados.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- a. Elaborar materiales audiovisuales con pertinencia intercultural
- b. Implementar a Google Classroom como plataforma para la coordinación entre docentes y promotores.
- c. Generar un ambiente presencial en las comunidades de origen de los albergados con el apoyo de las autoridades de la comunidad.
- d. Emplear las nuevas TIC como herramientas de trabajo en las comunidades de origen de los albergados.
- e. Impulsar un trabajo de retroalimentación.

Los demás escenarios que presentaremos a continuación no tienen, como ya mencionado arriba, sus propios objetivos, sino que se definen en función a la medida en la cual han podido ser alcanzado los objetivos específicos.

### **3.2.2. ESCENARIO 2**

Escenario 2 corresponde a una situación en la cual algunos elementos de la propuesta no pueden ser puestos en acción de acuerdo al plan inicial. Es imposible realizar una predicción y saber a priori qué objetivo no puede ser alcanzado, ni prevenir el impacto sobre el trabajo, pero podemos construir en términos generales un escenario que se define en base a un estado situacional determinado. El Escenario 2 es una situación en la cual los contenidos audiovisuales y las herramientas de trabajo, es decir, las tablets, han sido entregados, y los jóvenes llegan efectivamente a visualizarlos.

En cada objetivo reside un posible cuello de botella:

- a. Los contenidos audiovisuales generados por los docentes no tienen pertinencia intercultural y los alumnos no logran asimilar los contenidos de forma correcta.
- b. Docentes y promotores no logren poner en uso Google Classroom como una plataforma colectiva de trabajo.
- c. Las autoridades de la comunidad no colaboren o no logran organizar un ambiente presencial de trabajo para los estudiantes en su comunidad.
- d. Los jóvenes tienen dificultades en interactuar por medio de las TIC con los contenidos educativos.
- e. Los alumnos no logran realizar las tareas o los docentes no logran acceder a los trabajos.

En este escenarios podríamos hablar de un ambiente de aprendizaje semipresencial deficiente. La presencia de varios elementos permitiría implementar alguna rutina educativa, por más deficiente e precaria que fuera.

### **3.2.3. ESCENARIO 3**

Escenario 3 corresponde a una situación en la cual ninguno de los objetivos de la planificación logra ser alcanzado, o formulado de otra manera, una situación en la cual todos los cuellos de botella mencionados en el escenario 2 llegan a concretizarse. La entrada en vigor de este escenario significaría que no se logre establecer ningún ambiente de

aprendizaje. Desde la perspectiva de la presente investigación, el escenario 3 significa que el proyecto KORAKE habría fracasado por no poder alcanzar sus propios objetivos.

Es importante señalar que los docentes y CARE, conscientes de que este escenario era una real posibilidad, se lanzaron igualmente a la aventura, debido a que el impacto simbólico, aun de este escenario 3, sería de gran importancia para la comunidad educativa de la parte baja del río Ene. Por más indescifrables que podrían ser los contenidos audiovisuales para los alumnos, y por más que las comunidades no lograran hacer los contenidos accesibles a los alumnos, era importante que alumnos, padres de familia y autoridades comunales podrían sentir que docentes y la organización CARE harían todo lo posible para hacer efectivo el derecho a la Educación. Este factor será importante a tomar en cuenta para nuestra evaluación final de la *Comunidad de Práctica*.

### **3.3. ESTRATEGIAS DEL PROYECTO**

El proyecto KORAKE se constituye por un conjunto de estrategias, debido a la necesidad de poner en acción herramientas, personal y una movilidad para poder construir el ambiente de aprendizaje semipresencial. Cada objetivo tiene que ser abordado con una estrategia específica, en la esperanza que la combinación de todas permite levantar una Comunidad de Práctica, en la cual la organización CARE, docentes, autoridades comunales y alumnos participen de forma constructiva. Para poder alcanzar esta meta ambiciosa. Hemos ordenado las estrategias en función a los objetivos que el equipo educativo aspira alcanzar con su ejecución.

#### **3.3.1. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS**

Las estrategias pedagógicas y didácticas persiguen el objetivo de generar materiales educativos con pertinencia intercultural y hacerlo accesible en un formato que asegura un puesto en acción de un proceso de enseñanza y aprendizaje real. Con ello nos referimos no

solo a la generación de los materiales, sino también el orden y cronograma de acuerdo al cual estos materiales deben ser trabajados por los alumnos.

El proyecto KORAKE prevé, como ya mencionábamos arriba, el uso de memorias SD de 8Gb como el principal vehículo de los contenidos. Las memorias permiten hacer frente al problema de la doble coincidencia, es decir, al la necesidad de contar con una herramienta tecnológica accesible y manejable tanto por los docentes y los alumnos. Durante la pandemia, el problema de la doble coincidencia ha causado una serie de problemas. Docentes subían sus materiales a plataformas o en formatos a los cuales los alumnos tenían dificultades de acceder, y alumnos mandaron sus trabajos o pedían a docentes de hacer uso de determinadas plataformas que estos docentes no lograron manejar. La presencia de una plataforma, y en nuestro caso, de un elemento tecnológico que permite un intercambio fluido entre docentes y alumnos constituye un requisito básico para la construcción de un ambiente de aprendizaje.

El colegio Boca Potsoteni es un colegio con un número de personal reducido, y para que cada docente pueda cumplir las horas requeridas en su contrato, muchos de ellos deben encargarse de dos áreas. Las visitas a las comunidades de origen de los albergados se realizaría una vez al mes, lo que implica que los docentes tenían que generar material audiovisual para todo un mes, es decir, cuatro semanas, lo que se tradujo finalmente en la elaboración de cuatro videos por área y por ciclo. Debido a la disposición limitada de herramientas tecnológicas, como las tablets, y la complejidad de elaboración de los videos, se acordó la elaboración de materiales educativos por ciclo, dividiendo a todos los alumnos del colegio en el ciclo VI, que comprende al primer y segundo grado, y el ciclo VII, que incluye los alumnos desde el tercer hasta el quinto grado. Cada semana representa una sesión temática. Eso significa que algunos docentes, sobre todo aquellos encargadas de los cursos principales de Comunicación y Matemática, debían generar 8 videos por el mes, mientras que otros docentes quienes tienen a su cargo dos áreas, se veían en la obligación de gene-



rar 16 videos. De acuerdo a la planificación del proyecto para Boca Potsoteni, recibimos el siguiente cuadro:

**Tabla 1.**  
*Distribución de videos por docente y curso*

<b>Docente y curso</b>	Newton: Comunicación	Sahra: Comunicación	Dany Valverde: Ciencia y Tecnología	Jenry León: Ciencias Sociales y Tutoría	Cynthia Valverde: Arte y Religión	Javier Llanco: Orientación general
<b>Cantidad de videos</b>	Ciclo VI: 4 Ciclo VII: 4 Total: 8	Ciclo VI: 4 Ciclo VII: 4 Total: 8	Ciclo VI: 4 Ciclo VII: 4 Total: 8	Ciclo VI: 8 Ciclo VII: 8 Total: 16	Ciclo VI: 8 Ciclo VII: 8 Total: 16	Ciclo VI: 4 Ciclo VII: 4 Total: 8
<b>Total de Videos: 64</b>						

*Nota. Debido a la distribución desigual de cursos, cuatro de los docentes producen 8 videos, mientras que los restantes dos docentes producen 16 videos, dando un total de 64 videos.*

Los videos son colocados en los microchips en carpetas, cada una con el nombre del área. Cada video recibe como nombre el número de orden en el cual los jóvenes deben ver los videos para evitar confusiones.

Debido a la absoluta falta de experiencia de los jóvenes con herramientas educativas audiovisuales, se considero de fundamental importancia acompañar a las sesiones de los principales cursos, como Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales, con un material físico impreso. En primer momento, ese material impreso sirve como herramienta para profundizar y reforzar los contenidos. Aquellos materiales análogos sirven, en segundo lugar, como elementos guías, dando seguridad y orientación a los estudiantes en el transcurso de las semanas. Debido a que los contenidos audiovisuales por sí solos podrían constituir elementos inasequibles e insuficientes para dar pautas concretas a los alumnos, generando una posible confusión, era fundamental darle a la mano a cada estudiante

un material tangible y con estructura clara que podría guiarle a lo largo del proceso de aprendizaje del mes.

### **3.3.2. ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN Y RECOJO**

Como se mencionó arriba, los miembros del equipo educativo, conformado por el personal del albergue y el profesor Pablo, han estado residiendo en la comunidad desde el inicio de la pandemia. Debido a que el distanciamiento social en las zonas rurales, pero especialmente en los territorios indígenas es comunal, es decir, la vida en la comunidad puede transcurrir con cierta normalidad mientras que no hay casos positivos. Las comunidades, como colectivos, han cerrado sus fronteras, impidiendo el ingreso de terceros y prohibiendo a los miembros de la comunidad hacer viajes hacia la ciudad. Es por ello que los miembros del equipo educativo situado en la comunidad de Potsoteni puede viajar a las comunidades vecinas donde residen los albergados.

El profesor Pablo Valerio cuenta con su propio bote que puso a disposición del equipo educativo. Este medio de transporte es esencial, debido a que la única vía de acceso a las comunidades es el río Ene. Las llegadas con el bote a las comunidades de origen de los albergados estaban inicialmente previstos para la distribución de los alimentos del programa social QALIWARMA. La llegada de los alimentos en un ritmo mensual llevó al equipo a asumir también un ritmo mensual para el proyecto educativo. El costo elevado para la compra de la gasolina requerida para poder llegar a las 6 comunidades y las dificultades del transporte de la gasolina hasta la comunidad Potsoteni hacían imposible intensificar el ritmo de trabajo.

La primera entrega daría inicio oficial al proyecto educativo en las comunidades de origen. En esta primera entrada, se entrega a cada comunidad una tablet, los chips con todos los contenidos, los folletos impresos y un fólter para cada estudiante con su nombre en el cual pudiera guardar sus trabajos. El equipo desarrollaría un taller prolongado en cada

comunidad durante el cual explicaría a la comunidad, a las autoridades comunales, padres de familia y alumnos el nuevo proyecto. Pero no se presenta y describe simplemente el proyecto. El equipo hace un ensayo demostrativo con la tablet que se entregará a la comunidad. El equipo muestra a los alumnos y padres de familia como se prende la tablet, como se introduce el microchip, y como se puede visualizar los contenidos. La tablet es luego entregado al jefe de la comunidad, quién se compromete, con la firma de un acta de entrega, de cuidar la tablet. Se entrega también los folletos, y se explica en detalle la relación que guarda cada sesión con los textos y ejercicios del folleto.

Se entrega también el horario en el cual los contenidos deben ser trabajados por los alumnos. Este horario debe facilitar la organización del ambiente de aprendizaje presencial en la comunidad de origen. El horario especifica los días y la hora en la cual los alumnos de los diferentes ciclos deben reunirse para visualizar en conjunto los contenidos.

Se explica a las autoridades comunales y los padres de familia la necesidad de abrir un espacio de estudio en la comunidad. Debido a la presencia de un solo dispositivo con el cual los contenidos pueden ser visualizados, no es posible que cada alumno trabaje los materiales en su propia casa. Se necesita la habilitación de un ambiente, que podría ser un aula, siempre que en la comunidad existe una instalación educativa, o la casa comunal. En este ambiente, el jefe de la comunidad o una persona a la que se encarga esa responsabilidad, debería a los alumnos en los horarios indicados la tablet, para que aquellos pueden interactuar de manera colectiva con el contenido y realizar también en grupo los trabajos. Se deja claro a la comunidad, y especialmente a los alumnos, que cada sesión viene acompañada de una tarea específica, y que esa tarea debe ser guardado en el fólter, y finalmente entregado al equipo educativo que volvería a visitar a la comunidad después de un mes.

Se informa a las autoridades, padres de familia y alumnos sobre la siguiente fecha de visita, especificando que todos los videos, lecturas y ejercicios deben haber sido trabajados por todos los alumnos hasta esa fecha. En esta segunda entrada, se entrega a la comu-

nidad un segundo chip. Las autoridades deberían devolver el microchip que fue entregado durante la primera visita y cuyo contenido ya ha sido trabajado por los alumnos. El equipo llevará consigo ese chip, que será vaciado y vuelto a llenar con los contenidos para la siguiente entrada. De esa forma, cada comunidad trabaja con dos chips, que se encuentran rotando de forma mensual. Cada mes, el equipo entrega un chip con nuevo material y deja un fólder a cada alumno, llevando consigo el chip trabajado y los trabajos de los alumnos.

Una vez llegado a la comunidad de Potsoteni, los promotores harán uso del internet satelital para subir fotos de los trabajos realizados por los alumnos a la plataforma digital, haciéndoles accesibles para su revisión a los docentes. Los docentes trabajaran durante todo el mes en la elaboración de sus nuevos materiales audiovisuales y en la revisión de los trabajos recibidos. Una vez producido sus videos educativos, los docentes suben sus materiales a la plataforma digital, desde la cual es posible para los promotores de descargarlos y colocarlos en los microchips para su entrega durante la siguiente visita a las comunidades. Aquél procedimiento será luego repetido cada mes.

### **3.3.3. ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE**

El proyecto KORAKE tiene como objetivo la creación de un ambiente de aprendizaje semipresencial. Dicho ambiente se constituye por medio de dos espacios; el espacio virtual y el espacio físico. El modelo impulsado por la organización CARE y los docentes de la institución presente, sin embargo, características diferentes de los clásicos modelos semipresenciales.

Los clásicos ambientes de aprendizaje de modalidad semipresencial se constituyen por medio de una plataforma virtual en la cual los estudiantes puedan encontrar los materiales, tanto audiovisuales como lecturas y documentos. Estos materiales vienen acompañados por una serie de instrucciones que deberían permitir al estudiante el seguimiento autónomo de la propuesta educativa, es decir, ponerlo en posición que le permite construir su propio ambiente de aprendizaje. Estos espacios virtuales son luego complementados por

espacios presenciales, que se constituyen mayormente por clases sobre temas sensibles o centrales, y en las cuales se resume o sistematiza las experiencias virtuales, asegurando así que, a pesar del esfuerzo individual de cada estudiante, la institución logra completar y construir una experiencia de enseñanza unitaria.

El modelo semipresencial del proyecto KORAKE queda conformado por una combinación diferenciada de los espacios virtuales y presenciales. El objetivo de los ambientes de aprendizaje semipresenciales es la mayor flexibilidad que la integración de estrategias virtuales ofrece al estudiante. En su mayoría, la semipresencialidad es una oferta interesante para personas que no se dedican exclusivamente al estudio, sino que se ven en la necesidad de traer bajo un mismo techo trabajo y estudios. En los espacios virtuales, los contenidos educativos se encuentran continuamente disponibles. Eso permite al estudiante acceder y trabajar los contenidos en los tiempos que se ajusten mejor a su cronograma personal, en contraste con las ofertas educativas presenciales, que se rigen por un horario general fijo. Los momentos presenciales representan la oportunidad por reajustar determinados aprendizajes, reforzar y llenar vacíos que pueden haber quedado después del esfuerzo individual, o intercambiar experiencias y opiniones con los demás miembros del curso o grupo. El proyecto KORAKE persigue objetivos muy distintos. En la actual crisis educativa causada por la pandemia, el objetivo no es permitirles una mayor flexibilidad a los alumnos sino, muy por el contrario, lograr el despliegue de dinámicas que podrían devolver a la vida del estudiante cierta estabilidad en su proceso de aprendizaje. El problema del estudiante asháninka no es la combinación de trabajo y estudio, sino, como recuperar un espacio de estudio en un contexto que suspendió absolutamente toda experiencia de enseñanza. Es por ello que la combinación de los elementos y momentos virtuales y presenciales se distribuyen de forma particular en el proyecto KORAKE.

Podemos diferenciar dos sub-momentos virtuales, aunque uno de estos sub-momentos virtuales se superpone con el momento presencial; 1) la gestión de la plataforma vir-

tual, la elaboración de materiales educativos y el manejo de los trabajos realizados por los alumnos y 2) la visualización de los materiales audiovisuales.

El primer sub-momento se encuentra totalmente en manos de los docentes y de los promotores. Eso es importante señalar, porque se evidencia también aquí la diferencia que señalábamos arriba. El control de los espacios virtuales por parte del equipo educativo, tanto docentes como promotores, hace posible que el ritmo de todo el proyecto sea controlado y determinado desde este espacio. O en otras palabras, es desde aquí que los docentes mantienen y ejercen el control sobre el ambiente de aprendizaje.

El segundo sub-momento virtual coincide con el momento presencial; la visualización de los materiales audiovisuales. Aunque esta visualización se desarrolla en un formato presencial, tal como explicaremos a continuación, hemos decidido considerar el ejercicio como parte del momento virtual, porque no existe ninguna posibilidad de supervisar, monitorear o acompañar a los alumnos en esta tarea. No se trata de un asunto banal. El proyecto KORAKE implementa un espacio físico y presencial en cada comunidad, no obstante, la precariedad de este espacio presencial y la imposibilidad de ejercer un control real sobre este espacio, hacen que se asemeja bastante a lo que generalmente encontramos en los ambientes de aprendizaje semipresenciales clásicos, donde la interacción concreta del estudiante con los materiales de estudio es dejado en manos del estudiante mismo.

El momento presencial contemplado en la propuesta del proyecto KORAKE queda conformado por un espacio físico en la comunidad de origen de los albergados. En coordinaciones con las autoridades comunales, se establece un espacio pertinente. En aquellas comunidades que cuentan con un salón de nivel Inicial o Primaria que no esté en uso, estos salones pueden servir como la sede para las prácticas grupales de aprendizaje. En aquellas comunidades que carecen de estos ambientes, el espacio para la actividad grupal de visualización puede ser establecido en la casa comunal.

El espacio presencial cumple una función fundamental. Las modalidades semipresenciales tienen la finalidad de permitir mayor flexibilidad para la experiencia de aprendizaje. Esto es un aspecto positivo para aquellos estudiantes que se ven obligados a combinar sus estudios con un horario de trabajo. Dicha flexibilidad constituye, sin embargo, un potencial peligro para aquellos estudiantes que se ven inmersos en un ambiente de aprendizaje semipresencial aunque se dedican exclusivamente a sus estudios. El peligro consiste en que los estudiantes desarrollan los materiales y contenidos de forma desestructurada, sin horario o criterios claros en base a los cuales podrían ordenar su proceso de aprendizaje. La escuela representa en la vida de cada estudiantes no solo una función de transmisión y adquisición de conocimiento, sino, fundamentalmente un proceso de socialización.

Al acudir a una escuela y estar integrado en su dinámica, el niño o joven empieza a participar en la cotidianidad de una sociedad, como miembro de una Comunidad de Práctica, y como tal, aprende la distribución de funciones a lo largo de esta sociedad. El niño aprende no solo la necesidad de la planificación de las actividades a lo largo de una semana, mes o año, lo que constituye la estructura cronológica básica sobre la cual funcionan las sociedades modernas, sino también la planificación y ordenamiento de la actividad diaria en base a un horario claramente establecido, es decir, vivir de acuerdo a una jornada estructurada. A través de la participación en la escuela el alumno aprende las formas básicas de organización e integración de nuestra sociedad.

Las formas de organización e integración en la sociedad asháninka se diferencian sustancialmente de aquellas de nuestra sociedad moderna. La integración de la escuela como institución relativamente nueva en la vida de la comunidad, ha traído consigo un reajuste sustancial de las dinámicas tradicionales de organizar la vida en la comunidad. Este impacto va desde el reordenamiento de la ubicación espacio físico, que trajo consigo que las comunidades viven ahora de acuerdo a un padrón centralizado, en contraste con el padrón descentralizado que ha sido y que sigue siendo dominante en las comunidades más

“tradicionales”. Pero también la reorganización de las actividades comunales es un fenómeno de gran trascendencia, y el inicio y fin del año escolar son actualmente fechas decisivas para la orientación de las actividades vitales de cada comunidad. Veremos luego en la discusión de los aspectos más generales de la Educación Intercultural Bilingüe porqué esta cronología constituye un elemento sensible para la intervención en temas educativos en comunidades nativas, y especialmente para el objetivo de implementar una Comunidad de Práctica.

Por el momento es importante resaltar que el cronograma y la práctica misma de las escuelas constituye aun un fenómeno relativamente nuevo y precario en la comunidad. El cronograma de las actividades vitales en la comunidad se rige de manera muy general por lo que demanda la institución escuela, en términos básicos, eso significa que los padres de familia se encuentran en el centro de la comunidad, donde se encuentra la institución, durante los días, semanas y meses que hay clases. Visitan a sus chacras durante el fin de semana, y se quedan viviendo en sus chacras durante los meses de vacaciones, durante los cuales es casi imposible encontrar a algún miembro de la comunidad en el centro. Con la suspensión de clases presenciales, muchas familias asháninka empezaron a mudarse a sus chacras, que se encuentran a varias horas de caminata del centro. Asegurar el funcionamiento escolar de forma continua y con una oferta educativa clara será esencial para mover a los padres a volver a residir constantemente en el centro de la comunidad. La presencia de los alumnos en el centro de la comunidad es esencial, debido a la existencia de una sola tablet para todos los alumnos.

En segundo lugar, podemos señalar que la estructuración de una jornada en las sociedades asháninka gira generalmente en torno a indicadores diferenciados. Mientras que las personas suelen levantarse muy temprano, generalmente a las 4 am, para poder avanzar los trabajos más duros en la chacra durante las horas frescas de la mañana, descansando por lo general entre las 11 am y 4 pm debido al calor intenso que impide un trabajo regu-



lar en la agricultura. Durante algunas noches de la semana, los miembros masculinos de la familia puede ocuparse con la caza o pesca. Estas actividades se realizan unicamente de noche, entre las 9 pm. Y 4 am, lo que significa que los varones descansan el día entero después de una larga noche de actividades. Es decir, la organización de la jornada en la sociedad asháninka se rige por criterios prácticos que cambian a lo largo de los días y que depende, en cierta medida de factores externos, como el clima, le época del año disponibilidad de herramientas o disponibilidad de ciertos animales o peces durante ciertas épocas del año, etc. Los niños y jóvenes asháninka se ven integrados muy tempranos en estas actividades vitales de la comunidad, y el aprendizaje participativo en estas actividades constituye el principal espacio de socialización para ellos. La institución escuela significo cierta ruptura con esta orientación pragmática de las actividades vitales, y ha obligado a los Asháninka combinar los mandatos de las actividades vitales con el cronograma preestablecido e inmovible que domina la escuela.

Debido a que el trabajo de acuerdo a un cronograma fijo y continuo es, como la escuela misma, un fenómenos relativamente nuevo en las comunidades asháninkas de la cuenca del río Ene, no se podría esperar que padres y alumnos empezarán a organizar de manera autónoma la jornada escolar de los alumnos. Es por ello que se consideró absolutamente esencial que la entrega de los materiales sea acompañada de la entrega de un cronograma que especifica claramente las dinámicas del espacio presencial, es decir, qué alumnos de qué ciclo deben presentarse en qué horario en los espacios acordados, y qué contenidos deben ser visualizados y trabajados en qué tiempo y orden.

La comunidad debería elegir una persona o un grupo de personas, en el mejor de los casos, el APAFA del nivel secundario y los alumnos del quinto grado quienes muestran ya un nivel superior de sentido de responsabilidad y que tienen mayor conocimiento acerca del funcionamiento del colegio, quienes se harían responsables del cumplimiento del horario de estudio. De esta forma, los alumnos no solo estarían confrontados con materiales educati-

vos que asegurarían el avance de su proceso de aprendizaje, sino que se verán integrados en una jornada de estudio que cumple una función importante en la formación en habilidades no escolares del alumno.

Como hemos visto, los momentos del ambiente de aprendizaje semipresencial, lo virtual y lo presencial, reciben un significado e una aplicación prácticamente invertida a aquella que podemos encontrar tradicionalmente en estos ambientes. Podríamos hablar por lo tanto de un modelo *sui generis*.

Los docentes son los responsables de la creación y de la gestión de los elementos virtuales. Con ello, nos referimos, en un primer momento, a la elaboración de los materiales educativos. En el siguiente capítulo analizaremos a profundidad las características de estos materiales audiovisuales, las dificultades en el proceso de creación y las expectativas que los docentes vinculan a estos materiales. Los docentes crearán sus propios materiales y los subirán a una plataforma virtual que es administrada de forma colectiva por el grupo de docentes. Los docentes eligieron la plataforma *Google Classroom*. La plataforma ofrece un manejo simple, que no exige mayores conocimientos en computación, lo asegura que tanto los docentes, pero también los jóvenes promotores, estén en condiciones de manejar la aplicación. La plataforma se caracteriza también por un formato simple de ordenamiento del contenido, y cada área y docente recibe su propio espacio en esta plataforma, que podrá usar y manejar con cierta flexibilidad, adecuándola a sus propias necesidades.

Los promotores ocupan una función de interlocutores entre docentes y estudiantes. La propuesta inicial del proyecto KORAKE implica la creación de una cuenta personal para cada estudiante en la plataforma. En esta cuenta personal, que sería manejado por los promotores, aquellos subirían los trabajos de cada alumno, para que los docentes tengan la posibilidad de acceder de forma ordenada y puntual a los trabajos realizados por los alumnos. La disponibilidad de los trabajos de los alumnos es esencial para un trabajo efectivo de retroalimentación.

Debido a que el grupo de promotores ingresa solamente de forma puntual a las comunidades, dentro de una ventana de tiempo bastante limitada, una interacción directa y prolongada con cada alumno es imposible. La falta de señal en las comunidades de origen imposibilita asimismo un contacto directo entre docentes y alumnos. Es por ello que los trabajos entregados por los alumnos constituyen el único elemento a través de la cual se podrá realizar un trabajo de retroalimentación. Nos referimos aquí a una retroalimentación en el sentido más amplio de la palabra, es decir, en un proceso de acompañamiento pero también de corrección que va en ambas direcciones. No solo será necesario la corrección y revisión de los trabajos de los alumnos, para conocer así su proceso de aprendizaje o identificar posibles problemas y cuellos de botella. Los trabajos de los alumnos serán un importante indicador para la funcionalidad o pertinencia del proyecto KORAKE mismo.

Que los alumnos no realizan o entregan los trabajos, podría ser un indicador de la dificultad en la construcción del ambiente de aprendizaje presencial en la comunidad de origen. Si los trabajos de todos alumnos evidencian un error común, podría ser eso un indicador que los materiales audiovisuales y las lecturas no han sido comprensibles para los alumnos. Solo por medio de estos trabajos podrán los docentes y la organización CARE hacer un balance sobre la pertinencia y sostenibilidad de la propuesta pedagógica y didáctica, o realizar cambios al modelo o estructura del proyecto en el transcurso del mismo.

### **3.4. DURACIÓN Y CRONOGRAMA DEL PROYECTO**

Debido a la incertidumbre que envuelve la implementación del proyecto, pero también al desarrollo del año escolar 2020 en general, ha sido difícil la delimitación temporal del proyecto. La duración y el cronograma de intervención de un proyecto educativo debería, en el mejor de los casos, regirse por criterios pedagógicos o didácticos. Los momentos de la intervención del proyecto han sido planificados, como ya hemos descrito en la sección anterior sobre las estrategias de difusión, en base a criterios externos e infraestructurales, como

la llegada de los alimentos del programa Qaliwarma y la disposición de un bote con gasolina.

La duración de cualquier proyecto educativo debería ser diseñado en función a los objetivos de aprendizaje, y la culminación del mismo debería coincidir con el momento en el cual el equipo o los docentes consideran que aquellos objetivos serán alcanzados. Debido a que el objetivo del proyecto KORAKE es la continuidad de los esfuerzos educativos e implementar un ambiente de aprendizaje semipresencial que permitiría a los alumnos la culminación exitosa del año escolar, el punto de culminación del proyecto debería ubicarse en el mes de diciembre, es decir, al fin del año escolar. La precariedad del proyecto, tanto en términos materiales, pero sobre todo personales, obligó a la organización CARE y a los docentes a realizar un planificación mucho más modesta.

La duración de la primera fase del proyecto KORAKE es de cuatro meses, y comprende los meses mayo, junio y julio y agosto. Las razones de esta planificación preliminar se deben principalmente a criterios de personal. La metodología es altamente dependiente del trabajo de los promotores, quienes cumplen el rol de interlocutor entre docentes y alumnos. Sin este interlocutor, la comunicación entre alumnos y docentes quedaría anulada. La duración de los contratos del personal del albergue, de la cocinera, personal de limpieza y promotores, es de 5 meses, de marzo hasta julio, es decir, el primer semestre del año escolar.

La función inicial, y plasmada en los Términos de Referencia de los promotores de bienestar, es muy distinta a aquella que cumplen dentro del proyecto KORAKE. La obligación de los promotores de bienestar es el acompañamiento personal de los albergados, velando por su bienestar, apoyando y acompañándoles en sus tareas de reforzamiento y asegurar un buen clima de convivencia entre todos los albergados. Debido a la pandemia, los albergados han quedado en sus comunidades de origen, y los promotores se encuentran formalmente imposibilitados de ejercer su función inicial. Aunque el proyecto KORAKE

cuenta con la aprobación de los especialistas de la UGEL Río Tambo y de la DISER para el caso específico del colegio Boca Potsoteni, es importante señalar que los contratos del personal y su posible ampliación más allá de julio dependen de una evaluación de la situación de las secundarias con residencia a nivel nacional. Debido a que Boca Potsoteni es el único colegio que se encuentra implementando un modo alternativo de intervención con el personal contratado, era posible que el Ministerio de Educación decidiera no prolongar los contratos en las residencias a nivel nacional. Por ello era imposible realizar una planificación más allá del mes de julio.

Asimismo es importante aclarar que en el mes de abril, cuando el proyecto KORAKE fue planificado, no había aun claridad sobre la continuidad del año escolar, y diferentes medios y voces dentro de las UGEL ´s señalaron la posibilidad de un retorno a las clases presenciales después de las vacaciones de medio año. Los primeros cuatro meses del proyecto KORAKE constituirían así una fase de prueba, durante la cual los docentes estarían explorando las posibilidades y los límites de sus estrategias, con la posibilidad de modificar la propuesta inicial en todo momento. La planificación del último mes comprendía la entrega de materiales a mitad del mes de julio, para los cuales, de acuerdo al ritmo mensual del proyecto, la fecha de entrega sería el mes de agosto. La planificación de los docentes permitiría una continuación de los esfuerzos educativos para cualquier escenario que les estaría esperando.

### ***ESCENARIO 1***

El Ministerio de Educación determina el regreso a las clases presenciales. En este caso, los docentes de Potsoteni regresarían a la comunidad, cumpliendo con todo los protocolos, entretejiendo los avances de las clases semipresenciales con las nuevas actividades presenciales. En este escenario, cuyo inicio podría darse el 12 de agosto, los alumnos, al mudarse nuevamente al albergue, traerían consigo las tablets y los trabajos realizados, que servirían como base para la reanudación de las clases presenciales.

## ***ESCENARIO 2***

El Ministerio de Educación determina la continuación de las clases a distancia y la DISER aprueba la prolongación de los contratos del personal del albergue hasta fines del año escolar. En este caso, los docentes seguirían el proyecto KORAKE, iniciando las actividades después de las vacaciones con una visita a las comunidades de origen, entregando los nuevos materiales y recibiendo las tareas realizadas por los alumnos.

## ***ESCENARIO 3***

El Ministerio de Educación determina la continuación de las clases a distancia y la DISER no aprueba la prolongación de los contratos del personal del albergue hasta fines del año escolar. En este caso, el elemento central de la propuesta, es decir, los promotores como interlocutor entre docentes y alumnos quedaría suprimido, y con ello, imposibilitado la continuación de la propuesta inicial del proyecto KORAKE. En este caso, el grupo de docentes y la organización CARE tendrían que modificar la propuesta KORAKE o optar por otra modalidad de intervención.

La planificación inicial del proyecto KORAKE prevé tres momentos de intervención, en base a los cuales se estructuran las actividades del ambiente de aprendizaje, tanto para los docentes y promotores, pero también para los alumnos.

**Tabla 2***Cronograma del Proyecto KORAKE*

Fecha	Actividad
28/04 al 10/05	0
10/05 al 14/05	0
15/05 al 17/05	0
17/05 al 10/06	Preparación de los materiales para la siguiente entrega por los docentes de la institución.
	Visualización de los materiales educativos y realización de los trabajos por parte de los alumnos.
10/06 al 14/06	0
15/06 al 17/06	0
17/06 al 10/07	Subida de los trabajos realizados por los alumnos a la plataforma Google Classroom por los promotores.
	Visualización de los trabajos realizados por los alumnos y preparación de los materiales para la siguiente entrega por los docentes de la institución.
	Visualización de los materiales educativos y realización de los trabajos por parte de los alumnos.
10/07 al 14/07	0
15/07 al 17/07	0
17/07 al 25/07	Subida de los trabajos realizados por los alumnos a la plataforma Google Classroom por los promotores.
	Visualización de los trabajos realizados por los alumnos y preparación de los materiales para la siguiente entrega por los docentes de la institución.
	Visualización de los materiales educativos y realización de los trabajos por parte de los alumnos.

*Nota. El cronograma del proyecto KORAKE contiene todos los pasos necesarios para su ejecución para una duración de tres meses, que constituye el tiempo estimado de su duración.*

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO KORAKE

En el capítulo anterior hemos conocido en detalle la planificación del proyecto KORAKE, tanto para la preparación de los materiales educativos, la distribución de los mismos y la gestión de los ambientes de aprendizaje. Se trata, como debería haber quedado claro, de una descripción general de los diferentes elementos en función a las complejas circunstancias socio-culturales en el cual se desarrolla el proyecto. En el presente capítulo estaremos profundizando aquellos elementos por medio de los cuales el equipo educativo de la institución Boca Potsoteni pretende superar la brecha de conectividad. La brecha de conectividad se refiere a una situación real en la cual se encuentran todas las instituciones educativas de la cuenca del río Ene, y se conforma por una serie de dimensiones. Para los fines de la presente investigación hemos decidido construir el concepto de Brecha de Conectividad en base a cuatro dimensiones.

- **Dimensión de conexión:** conexión a la red nacional de telecomunicaciones
- **Dimensión pedagógica:** herramientas audiovisuales e impresas
- **Dimensión logística:** distribución de herramientas educativas
- **Dimensión didáctica:** trabajo de retroalimentación

El funcionamiento del proyecto KORAKE depende de la capacidad del equipo educativo por encontrar una o varias acciones específicas que permiten controlar, o por lo menos, aliviar los principales cuellos de botella de cada dimensión. El juego de conjunto de estas cuatro dimensiones conforma lo que entendemos por Brecha de Conectividad, que, desde un punto de vista educativo, es mucho más que la simple falta de conexión a la red nacional de telecomunicaciones, aunque este hecho constituye, sin duda alguna, uno de los aspectos más difíciles para todo esfuerzo educativo durante la pandemia. Esta primera dimensión



ha sido expuesto y descrito en detalle en el segundo capítulo, porque constituye al mismo tiempo uno de los factores sustanciales del actual contexto socio-cultural. Se expuso también la acción del equipo educativo para superar esta dificultad y tomar control sobre aquella dimensión, es decir, usar al Tambo en la comunidad de Potsoteni como base para todas las operaciones del proyecto. Es por ello que las demás dimensiones pueden ser entendidas como derivados de esta primera, y también las acciones tomadas en función a cada dimensión se comprenden solamente en base a la decisión de partir en la implementación del proyecto KORAKE desde el Tambo de Potsoteni . Es por ello que no volveremos a exponerla en el presente capítulo y nos centramos directamente en las otras tres dimensiones de la Brecha de Conectividad.

En el presente capítulo no estaremos exponiendo las propuestas, sino acciones concretas que han sido implementados por los docentes entre mayo y julio del presente año. En el capítulo anterior se expuso en detalle la planificación teórica que el equipo educativo había realizado para la implementación del proyecto KORAKE. En el presente capítulo estaremos analizando el proceso efectivo de la implementación. Daremos a conocer en qué medida ha sido posible la aplicación efectiva de las propuestas, los problemas, desenlaces y imprevistos con los que tuvo que tratar el equipo. Es por ello que se eligió el término Acción, porque hace referencia no solo a la planificación teórica y su aplicación, sino la implementación de acciones concretas que podrían hacer efectivo el planteamiento teórico. Recién en base a esta revisión será posible hacer un balance real del proyecto. Este balance se constituye a su vez por dos niveles. Estaremos estimando en qué medida pudo ser implementado concretamente los planteamientos en cada dimensión, es decir, en qué medida permitieron las actividades en cada dimensión superar la Brecha de Conectividad. El segundo nivel de análisis hace referencia a los resultados y consecuencias para el proyecto KORAKE en general. El análisis de este segundo nivel se realizará en el siguiente capítulo, en el cual se dará una consideración general sobre la sostenibilidad del proyecto en función a un ensam-

blaje dialéctico de los elementos analíticos. A continuación estaremos analizando a cada uno de estos elementos, es decir, las acciones de cada dimensión, por sí solas.

#### **4.1. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES E IMPRESAS**

Los principales contenidos educativos son videos instructivos y explicativos. Como habíamos explicado arriba, contamos en el colegio de Potsoteni con una distribución de las áreas curriculares que adscribe a cada docente 1 o máximo dos cursos. Cada docente tendría que elaborar un video para cada curso por semana. Desde una revisión superficial, podría darse la impresión que los docentes de las áreas de matemática y comunicación, que se ocupan de un sólo área, tendrían objetivamente una carga laboral menor que aquellos docentes de las demás áreas y que se ven obligados a generar contenidos por dos cursos. Veremos a continuación que esta apreciación netamente aditiva no refleja las circunstancias reales.

##### **4.1.1. PROYECTANDO LA INTERCULTURALIDAD: DURACIÓN, RITMO Y LENGUAJE**

Para entender este hecho, es importante que centramos el debate en torno a la elaboración de los contenidos audiovisuales en el concepto de la Interculturalidad. Decíamos, con Abarca (2015), que un proceso educativo intercultural implica un intercambio y negociación de los saberes en cuestión. Esta negociación no debe ser entendida como una especie de regateo en el mercado, sino, como una construcción compartida de aprendizajes en base a una composición de saberes que pertenecen tanto a la cultura del alumno y aquella del docente (occidente). La construcción compartida de aprendizajes constituye una elaboración de un horizonte ontológico compartido (Descola, 2012). En este sentido, es importante aclarar que la negociación de saberes no equivale una renuncia del principio de autoridad por parte del docente, ni una relativización de los principios de veracidad del conocimiento occidental. Los elementos del proceso de aprendizaje que se encuentran en negociación son los criterios y caminos de aprehensión de las diferentes materias, no su constitución fi-

nal, aunque el debate en torno a la posibilidad de una transmisión culturalmente diferenciada es un debate aun no culminado, y hay muchos teóricos que consideran que los conocimientos indígenas y los conocimientos occidentales serían inconmensurables. No estamos en situación de hacer una exposición exhaustiva, probatoria y concluyente sobre esta cuestión, pero consideramos que la construcción de una Comunidad de Práctica constituye el único camino para la construcción de prácticas de enseñanza y aprendizaje que aseguran la mutua conmensurabilidad de los conocimientos y saberes. Retomaremos estas reflexiones en el Capítulo VI, donde expondremos en detalle los criterios que semejante Comunidad de Práctica tendría que cumplir.

Por el momento, es importante señalar que los caminos tradicionales para una negociación de saberes se encuentran cerrados. Semejante negociación tiene siempre lugar en el intercambio directo o indirecto con los alumnos, es decir, durante la interacción directa en el aula, por medio de debates y argumentaciones, o por medio de la revisión de los trabajos, textos u observación de los comportamientos de los alumnos. Sólo la revisión de los trabajos, la retroalimentación, ha sido considerada en la planificación de los ambientes de aprendizaje como posible espacio para esta práctica. La interacción real con los alumnos, que constituye una práctica esencial de cualquier práctica educativa, pero con mucho más razón para la Educación Intercultural Bilingüe, se ve reducida a su mínima expresión. La elaboración de materiales audiovisuales con pertenencia cultural representa por lo tanto un reto considerable para los docentes.

Después de una revisión de una serie de criterios y recomendaciones para la elaboración de los materiales audiovisuales, se determinó que los videos deberían tener una duración de 8 a 10 minutos, debido a la capacidad limitada de alumnos por concentrarse efectivamente durante la visualización de materiales audiovisuales. Dichas recomendaciones han sido recogidas de artículos, que los docentes intercambiaron entre sí, y en base a la participación de un curso especial en la plataforma Edx por parte del especialista de la orga-

nización CARE. Edx es una plataforma para Massive Online Open Courses (MOOC's), gestionada en un trabajo colaborativo de la Universidad de Harvard y el Massachusetts Institute of Technology (MIT). A parte de una gran variedad de cursos en diferentes áreas, existen también cursos para la formación en la elaboración de videos en base a los mismos criterios que aquellos de la plataforma Edx. La recomendación explícita de de la plataforma es que la duración de los videos formativos en esta plataforma no deben exceder los 15 minutos. Los docentes expresaron, en un primer instante, sus dudas, objetando que no sería posible transmitir los contenidos de toda una semana en un video de solo 8 o 10 minutos. Prevaleció, no obstante, el criterio de la duración limitada, debido a una reflexión acerca de la disposición de los alumnos en las comunidades por absorber contenido formativo por medio del video.

En primer momento existió una duda general. Los alumnos nunca han sido confrontados con experiencias de formación virtual, y las únicas oportunidades en las cuales algún contenido audiovisual habría formado parte de una experiencia de aprendizaje, fueron momentos específicos en algunos cursos, cuando el docente hizo uso de un documental o fragmentos de un documental. El profesor Jenry, responsable del curso de Ciencias Sociales, era el único docente que había hecho uso masivo de recursos audiovisuales en sus clases. Señaló que los jóvenes serían muy visuales, es decir, captan el lenguaje visual de los videos formativos. Aquello constituye un dato de gran importancia. No obstante, Jenry señaló que los alumnos requieren una contextualización de los videos. Mientras que los alumnos comprendían con mucha facilidad el lenguaje visual, tenían gran dificultad de seguir la presentación verbal de los documentales. Una razón aparente por este hecho es el manejo deficiente de la lengua castellana por parte de los alumnos.

En este sentido, los documentales, al estilo de *Discovery Channel* o *Sucedió en el Perú*, pueden servir como contraejemplo, como un modelo de un contenido sin pertenencia cultural para el caso asháninka. Aunque los alumnos pueden seguir al lengua visual, no lo-

gran captar la información necesaria que se transmite de forma verbal, en castellano y con una velocidad que excede las capacidades de comprensión de los alumnos por fases prolongadas. De esta forma, se genera una discrepancia manifiesta entre la información visual y la información auditiva, que tiene que ser remediada luego por un esfuerzo de explicación y contextualización por parte del docente en el aula. Debido a que la posibilidad por explicar, especificar y contextualizar de los contenidos por parte del docente se encuentra cerrada, era absolutamente indispensables que los docentes logren un equilibrio entre la información visual y auditiva, asegurando así que el alumno podría comprender los contenidos de los videos de formación sin explicación más allá. En términos prácticos, los docentes llegaron a la conclusión de que sería necesario poner énfasis en la información visual, adecuando y reduciendo la información verbal.

A parte de la duración limitada de sólo 8 a 10 minutos de los videos, la necesidad por privilegiar una exposición lenta y exhaustiva para asegurar así la inteligibilidad de los contenidos, era otro factor que reduciría la velocidad con la que los docentes podrían llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En términos generales, podríamos decir que los docentes lograrían en una semana transmitir la misma cantidad de información a los alumnos como podrían, bajo condiciones normales, en una sola clase de 45 minutos. Este aspecto será de mucha importancia para nuestra reflexión posterior sobre la sostenibilidad del proyecto.

Los docentes expresaron desde un inicio su preocupación y temor con respecto a la elaboración de los materiales audiovisuales. La mayoría de ellos nunca han tenido una experiencia con alguna oferta de formación virtual en la cual se habría usado materiales audiovisuales. Este aspecto puede ser considerado crítico. Estudios demuestran que los docentes, a pesar de su formación académica y recomendaciones de especialistas, se guían en su trabajo fuertemente por las experiencias de enseñanza que han vivo en carne propia como alumnos. Aunque este aspecto representa un obstáculo considerable para la imple-

mentación de reformas del sistema educativo, siempre cuando el gobierno pretende promover prácticas nuevas o innovadoras y que luego son rechazados por los docentes los consideran contraintuitivos, podemos señalar, no obstante, que la relación entre la experiencia propia como alumno y el trabajo como docente guarda también ciertos beneficios. Cada docente sabe por lo menos lo que es una clase, y en términos generales, como aquella debe desarrollarse. Al contar ahora con docentes que carecen de toda experiencia en la formación virtual o en la interacción con contenidos educativos audiovisuales por cuenta propia, pero quienes se ven ahora confrontados con la meta de generar sus propias clase audiovisuales, la ausencia de esta experiencia propia representa un importante obstáculo.

Ante esa situación, el responsable del área de Educación de la organización CARE elaboró un guía para la elaboración de los videos. Se recomendó, como mencionado arriba, una duración de 8 a 10 minutos de cada video, y se sugirió el uso intensivo de videos auxiliares. EL objetivo del uso de estos videos auxiliares consiste en evitar que el video sea reducido a una graduación única en la cual el docente mira a la cámara, reproduciendo simplemente un texto elaborado previamente. Debido a la inclinación por el aprendizaje visual por parte de los alumnos asháninka, se recomendó la introducción de herramientas visuales. Un consejo adicional fue evitar el uso de papelotes o pizarras acrílicas, siempre que no fuera absolutamente indispensable. El uso correcto y pertinente de estas herramientas requiere su introducción cuidadosa en los videos, caracterizado por un uso correcto de la luz. Con una cámara de baja resolución y sin ajuste fino de la imagen en relación a las cambiantes condiciones de luz y reflexiones del ambiente, los papelotes y pizarras acrílicas se transforman rápidamente en espacios incognoscibles, y la información escrita sobre ellos indescifrables. Debido a que los docentes contaron ni con cámaras profesionales ni con suficiente experiencia en la elaboración de materiales, se recomendó evitar su uso.

Con videos auxiliares, nos referimos a videos que pueden ser descargados de la plataforma YouTube. En dicha plataforma existen una gran cantidad de videos educativos y/o

tutoriales, muchos de ellos contando con animaciones. Las recomendaciones con respecto a estos videos fueron los siguientes. En el mejor de los casos, los docentes deberían bajar los videos, y cortar aquellas partes que serían de utilidad para su propio video, intentando de ubicar y contextualizar las partes en relación a la propia exposición. En el mejor de los casos, los docentes harían uso solamente de los elementos visuales, combinándolos con su propia exposición con su voz. En el caso de que el video auxiliar representa una unidad de imagen y audio pertinente para los alumnos, se podría hacer uso de él en su totalidad.

Se temía, sin embargo, que los videos auxiliares podrían superar, al igual que la narración de los documentales, un ritmo de avance pertinente para los alumnos asháninka. La gran mayoría de los videos auxiliares, las animaciones y tutoriales con animaciones, han sido producidos en España, Estados Unidos u otros países latinoamericanos. Sólo una cantidad muy limitada ha sido producida en el Perú. En su mayoría, los canales para los videos educativos disponibles en YouTube no especifican el lugar de su producción, y aparentemente no han sido diseñados para un contexto educativo particular. Sabemos, sin embargo, que semejante carácter universal es necesariamente relativo. Los productores españoles, estadounidenses o argentinos producen los videos pensando en el alumno promedio de su país, o por lo menos en un alumno promedio en un entorno urbano. Los videos no solo hacen uso de un lenguaje visual y verbal que en determinados momentos requiere contextualización, sino, sobre todo, que los contenidos de los videos se desarrollan en base a una velocidad de enseñanza imposible a seguir por un alumno indígena. Es por ello que se recomendó a los docentes de Potsoteni de no hacer uso acrítico de estos recursos auxiliares, intentando de ubicarlos en el marco de una narrativa propia en base a un ritmo de enseñanza que corresponde con las condiciones reales del alumno asháninka.

Un factor de trascendental importancia para cualquier propuesta educativa intercultural entre pueblos indígenas es la lengua. Sobre todo el curso de Comunicación, pero también Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, deberían desarrollarse en parte en la lengua

materna de los alumnos, en nuestro caso asháninka, y siempre en referencia a algunas particularidades lingüísticas de los alumnos. En contraste con la educación en la escuela Inicial y Primaria, donde los contenidos deberían desarrollarse en gran medida en la lengua materna de los alumnos, sobre todo en los grados menores, podemos constatar que los contenidos del curso de Comunicación en la escuela Secundaria se basa ya casi exclusivamente en contenido en lengua castellana. Eso se debe a dos factores; en primero momento podemos señalar que el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, como letras, oficios, poemas o novelas va acompañado de un uso más extenso de la lengua castellana simplemente porque se trata de expresiones de la cultura occidental, y aquella se expresa en el contexto peruano por medio del castellano. No existen poemas o novelas asháninka.

En segundo lugar podemos mencionar una razón de facto, pero no expreso en el Currículo Nacional, que se refiere una proyección teleológica en la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje, que va desde un manejo incipiente del castellano por parte de los niños, y cuyo proceso se considera culminado cuando el alumno tenga un manejo superior y de esta lengua. Este punto será de gran importancia en la discusión acerca de la Comunidad de Práctica en el capítulo VI. Por el momento nos basta constatar que no existe ninguna necesidad, ni normativa ni pedagógica, por insistir en la elaboración de materiales educativos en lengua asháninka. Existe, no obstante, una línea de orientación que señala que la lengua asháninka debería ser usado siempre cuando los contenidos hacen referencia a determinados aspectos que podrían ser difíciles de comunicar en castellano, debido a que el lengua es transmisora de componentes ontológicos que se podría perder con el uso de la lengua castellana. Debido a que los docentes, con la excepción del profesor Pablo, no manejan la lengua asháninka, combinado con la potencial ausencia de materiales audiovisuales en lengua asháninka, los materiales audiovisuales serán en lengua castellana, lo que representa una importante reducción del potencial intercultural de los contenidos educativos.



Queda evidente que estas recomendaciones, lejos de representar criterios claros, exactos y determinantes, eran simplemente recomendaciones generales. Eso se explica por la falta de mayor experiencia en el tema de la elaboración de contenidos educativos audiovisuales para alumnos asháninka. Se trata de una iniciativa de los docentes de Potsoteni, solamente aprobada por la UGEL y DISER, es decir, no ha habido en ningún momento una asistencia técnica, pedagógica o didáctica por parte de estas instituciones para el proceso de la elaboración de las herramientas educativas. Aquello se podría interpretarse como un voto de confianza por parte del MINEDU y sus diversas instancias en las capacidades de los docentes por producir materiales pertinentes, aunque los docentes percibían esta situación más bien como un abandono.

#### **4.1.2. EL PROYECTO INTEGRADOR**

La única orientación o recomendación por parte de la DISER fue la propuesta por elaborar los materiales educativos en base a un proyecto integrador. El proyecto integrador constituye una especie de paraguas que unifica los contenidos de los diferentes cursos en base a una proyección compartida sobre los objetivos del proceso de aprendizaje, asegurando así que cada curso aporta desde su particularidad a un proceso significativo e unificado.

Los docentes acordaron, en coordinación con el acompañante pedagógico de la DISER, Efraim Rojas, planificar y elaborar sus contenidos pedagógicos en base a un proyecto integrador que correspondiera con el contexto actual y la problemática específica en las comunidades. Dicha proyección significaría una parcial desvinculación de los contenidos del programa *Yo aprendo en Casa*. Decimos parcial, porque los contenidos del programa para las primeras semanas habían sido orientados hacia un tratamiento exhaustivo, y desde los diferentes ángulos que las diversas áreas, del Coronavirus y del fenómeno de la pandemia. También los docentes del colegio Boca Potsoteni consideraron pertinente orientar los contenidos del primer proyecto integrador hacia un tratamiento del mismo tema. Dicha proyección

respondía a dos criterios que corresponden el uno con el otro. En un primer momento, existió consciencia acerca de la llegada limitada e insuficiente de información necesaria a las comunidades de los albergados. Los videos educativos cumplirían así un propósito educativo e informativo al mismo tiempo. Los docentes guardaban la esperanza que los alumnos, después de haber visualizado los videos y haber leído los textos, podrían servir como transmisores de esa información hacia los otros miembros de la comunidad. Aquél proceso constituiría el segundo criterio de la selección; se esperaba que los aprendizajes llegarían a tener un significado. Éste carácter significativo de los contenidos permitiría amarar estos primeros intentos por construir un ambiente de aprendizaje con las demás dinámicas de la comunidad, que también se veían afectados por la pandemia, como, por ejemplo, la venta de cacao. Ambos factores transformarían al primer proyecto integrador en un primer paso hacia la construcción de una Comunidad de Práctica.

En el marco del proyecto KORAKE, el proyecto integrador tiene un alcance superior. La función de los proyectos integradores es la generación de un marco de referencia para todas las áreas, con la intención de atribuir a los contenidos un significado que apunta hacia una funcionalidad o importancia que se encuentra más allá de los límites de la propia disciplina. Esta importancia o funcionalidad de los contenidos, para lograr generar este significado, debe estar expuesto y desarrollado en dos direcciones; hacia el interior de la propia disciplina, pero desde aquella hacia esferas de la vida cultural y social de la comunidad en función a las cuales el aprendizaje de un conocimiento disciplinar específico cubre sentido.

#### **4.1.3. IMPLEMENTACIÓN POR ÁREA**

Decíamos que podría generar la impresión que los docentes con los cursos de Comunicación y Matemática tendrían una carga laboral menor por dedicarse únicamente a un sólo curso mientras que los demás docentes estén a cargo de dos cursos. Bajo funcionamiento normal de la institución, esta aparente discrepancia no se genera. Los docentes de Comunicación y Matemática desarrollan 25 horas de clases lectivas por semana en un sólo

curso mientras que los demás docentes realizan la misma cantidad de clases lectivas pero distribuidas por dos cursos. Con la planificación mensual del proyecto KORAKE, y con la limitación a un video por semana por curso, esta equivalencia por tiempo se encuentra suspendida.

Para rebatir esta impresión será importante hacer referencia a algo que recién habíamos mencionado incidentalmente arriba. Decíamos que existen momentos en los cuales el lenguaje materno podría ser portador de componentes ontológicos, es decir, cuando elementos centrales y constitutivos de una cultura no son comunicables a través de las estructuras lingüísticas de la lengua oficial, en nuestro caso, el castellano. Estos momentos ocurren naturalmente con mayor frecuencia en los curso de Comunicación y Matemática. Este aspecto es más evidente en el curso Comunicación, donde el docente se ve confrontado constantemente con la necesidad de explicar el significado de palabras que no existen en la lengua materna del alumno y para los cuales, en algunos casos, no existe ni siquiera un equivalente conceptual en el ideario del alumno. Sin embargo, la dificultad de la comunicación intercultural es también presente en el curso de Matemática. Stanislas Dehaene (2016) expone las relaciones de necesidad entre el sentido numérico de los miembros de una cultura determinada y la estructura gramatical de su lengua. Los Asháninka, como la mayoría de las culturas amazónicas, no cuenta con un sistema numérico complejo, y solo existen palabras para números hasta el 3 o el 4 (autor). Por lo tanto, el docente de matemática se encuentra en una situación en la cual debe desarrollar y ampliar el sentido numérico de sus alumnos, operando en todo momento con términos y conceptos absolutamente nuevos para los alumnos.

Podríamos decir que estos obstáculos para la una comunicación intercultural existen potencialmente en todos los cursos, como por ejemplo, Ciencias Sociales o Arte. La conceptualización diferenciada del tiempo, que en la cultura occidental es realizada bajo la figura de una cronología lineal, mientras que los Asháninka tienen tradicionalmente una percep-

ción circular del tiempo, puede constituir un obstáculo para la construcción de una visión histórica tal como previsto en el Currículo Nacional. Lo mismo vale para la ausencia de referencias claras hacia otras épocas, con los que cualquier estudiante occidental cuenta por lo general. Y la ausencia de una proyección artística tridimensional, que se desarrolló en Europa recién en el contexto del Renacimiento, puede causar dificultades en el aprendizaje de habilidades de dibujo. Estos cuellos de botella, no obstante, pueden ser superados por medio de herramientas auxiliares visuales, siendo el video el más interesante.

#### **4.1.3.1. EDUCACIÓN POR EL TRABAJO Y EDUCACIÓN FÍSICA.**

Empezaremos nuestra descripción de la elaboración por los cursos de Educación para el Trabajo (EPT) y Educación Física. Estas dos áreas se encuentran bajo responsabilidad de Javier Llanco, quien ocupa también, como describíamos en la sección anterior, el puesto de director. Solo estos datos ya nos dejan entrever la importante carga laboral a la cual se ve expuesto el director. Habíamos señalando también que el profesor Javier, en su función como director de la institución, participó en todas las reuniones de planificación junto a los docentes, representantes de la organización CARE y funcionarios de la UGEL Río Tambo y DISER. En todas estas reuniones ha tenido una participación decisiva, permitiendo encaminar el proyecto en base a la experiencia de cinco años de trabajo en la institución.

Lo que nos interesa en esta sección es su desempeño como docente en el proyecto KORAKE, más específicamente la elaboración de los contenidos educativos para sus áreas curriculares. Tanto EPT como Educación Física son cursos cuya realización virtual son de una dificultad especial. Esta dificultad se incrementa en el contexto educativo de la cuenca del río Ene.

Ya en circunstancias normales, Educación para el Trabajo es un curso especialmente demandante para el docente. Aquello se debe a la ausencia de materiales, herramientas y oportunidades. El colegio Boca Potsoteni no cuenta con un taller especializado para la enseñanza de destrezas nuevas entre los alumnos, como carpintería o mecánica. Durante los

últimos cinco años, la institución educativa, en colaboración con la organización CARE y el Programa Bosque, un proyecto de protección forestal que interviene en la comunidad Potsoteni, logró implementar un pequeño almacén de herramientas. En dicho almacén podemos encontrar machetes, picos, lampas, carretillas y otras herramientas para el trabajo agrícola. Las principales iniciativas del colegio en relación al curso de EPT fueron la siembra de un biohuerto para el cultivo de legumbres y dos hectáreas de plátano, yuca y maíz para el mejoramiento de la dieta de los estudiantes. Ninguna de las herramientas o de las semillas usadas en el proyecto fueron entregados por la MINEDU o sus instituciones. El docente es responsables de generar y gestionar los recursos para el desarrollo del curso. El apoyo por parte de CARE y del Programa Bosque han sido esenciales para las iniciativas mencionadas.

Aunque la situación ya era bastante compleja para el docente de EPT, es indudable que la pandemia hizo prácticamente imposible el desarrollo de iniciativas sensatas y significativas. Los materiales educativos se distribuirán en las comunidades de origen de los jóvenes. Ni los jóvenes, ni las comunidades, cuentan con herramientas, semillas o posibilidades de impulsar proyectos agrícolas más allá de la tradicional siembra de yuca y plátano que las familias realizan en sus huertos familiares. El desarrollo de un proyecto agrícola en el ambiente de aprendizaje semipresencial hubiera significado la distribución de herramientas y semillas entre todos los docentes. Una misión imposible, tanto por los recursos disponibles pero también por las dificultades logísticas.

Una situación similar podemos encontrar en el curso de Educación Física. El colegio Boca Potsoteni no cuenta con instalaciones especiales que habrían sido diseñado o construido para el propósito de la enseñanza del deporte. En el año 2016, los alumnos realizaron, junto a los padres de familia, una serie de faenas para habilitar un espacio para el fútbol, voleybal y atletismo. En el año 2018, la institución implementó un nuevo espacio para el basquetbol, con portadores de aros contruidos con madera de la comunidad. Las pelotas

de fútbol, voleybal y basquetbol son comprados periódicamente por los docentes con aportes personales. Es decir, también aquí encontramos una situación en la cual el docente se ve en la necesidad de gestionar, con el apoyo de otros docentes o instituciones, los materiales para poder realizar las actividades propias del curso. El docente se enfrenta también aquí a la misma limitación que el curso de EPT. Los alumnos no cuentan en sus comunidades de origen con las herramientas necesarias para poder seguir programa compartido o único.

A base de los aspectos descritos arriba, el profesor Javier, en coordinación con el resto de los docentes, tomó la decisión de darle un giro a su curso, elaborando materiales educativos que podrían comunicar aspectos básicos de su área y al mismo encontrar alguna campo de aplicación concreta. Debido a la misma naturaleza, los cursos de EPT y Educación Física generarían únicamente materiales audiovisuales. Debido a la falta de materiales y herramientas necesarias de acciones más específicas, el profesor Javier decidió generar videos en los cuales estaría tratando aspectos generales de ambos cursos. Con este procedimiento correría el peligro de aburrir y abusar de la paciencia de sus alumnos. La falta de toda posibilidad por concretizar personalmente o en grupo los aspectos expuesto, los contenidos deberían limitarse a ciertos aspectos que, aunque abstractos, lograrían cobrar cierta relevancia en el actual contexto de la pandemia.

Es por ello que Javier decidió combinar ambos cursos, intentando al mismo tiempo una combinación de aspectos que son propias a ambas áreas. El punto de partida era obviamente el contexto de la pandemia. Desde la descripción del contexto de la pandemia, Javier intentó construir un marco para que la realización de ejercicios físicos y las actividades agrícolas en la comunidad cobrara un nuevo sentido. Para ello hacía referencia a la situación especial, y en cierta medida privilegiada, de los alumnos asháninka del río Ene. Esta situación privilegiada es, obvia mene, muy relativo, y no se refiere a los aspectos socio-económicos. No obstante, se podría observar que el relativo aislamiento en el cual se encuen-

tran las comunidades asháninka del río Ene, y que se intensificó a raíz de la pandemia, podría ser interpretado también como una ventaja en tiempos de la pandemia.

Este aislamiento asegura el distanciamiento hacia miembros del resto de la sociedad nacional peruana y asegura a la comunidad un riesgo menor de contagio. Dicho aislamiento tiene una ventaja adicional. Mientras que las personas en las ciudades cumplen un distanciamiento social en sus casas, o en el peor de los casos, en sus departamentos o cuartos pequeños, la vida en la comunidad puede transcurrir casi con total normalidad. No hay ninguna necesidad de realizar un aislamiento individual mientras que la comunidad se somete a una cuarentena colectiva.

No obstante, aquél aislamiento colectivo obliga a la comunidad de recaer en mayor medida sobre sus propios recursos. Aunque las familias de las comunidades dependen solo en un grado muy reducido de bienes y alimentos que provienen del exterior, queda claro que el sometimiento a un aislamiento colectivo traerá consigo una renuncia obligatoria a ciertas conveniencias materiales y alimenticios. Aquél punto de reflexión es luego aprovechado por Javier para abrir una línea de argumentación que constituirá la base de todos sus videos: si la pandemia nos impide salir y nos obliga a depender más de los recursos disponibles en nuestra comunidad, sería entonces un buen momento por llamar en recuerdo, redescubrir y revalorar los recursos disponibles en nuestro territorio.

A partir de este argumento de partida, Javier expone como el redescubrimiento de los recursos boscosos, de las prácticas de protección y recolección, pero también de las prácticas agrícolas ancestrales podrían constituir una alternativa en estos tiempos difíciles, vinculando aquello a temas como la seguridad alimentaria y asuntos críticos de la alimentación en la comunidad, más específicamente la problemática de la desnutrición y anemia. Aquellos temas, que son claramente identificables con el área de Educación para el Trabajo, Javier enganchó otros temas, como la necesidad y los beneficios de las diferentes activida-

des deportivas, tanto por asegurar el bienestar físico de cada alumno, pero sobre todo el asunto del deporte como práctica de socialización comunal.

Exponemos aquí la línea argumentativa de los videos de la primera entrega de Javier por dos razones. En un primer momento podemos encontrar aquí como la transición de un ambiente de aprendizaje físico hacia un ambiente de aprendizaje semipresencial en base a herramientas digitales representan un reto directo para la comunicación de determinados contenidos educativos, e incluso podría poner en duda áreas enteras, como Educación Física y Educación para el Trabajo. La estrategia de combinar ambos cursos y abrir una línea argumentativa que canaliza el curso hacia una reflexión de determinados aspectos abstractos vinculados a ambos áreas curriculares es un interesante estrategia con la que la institución pretende no perder el sentido y significado de ambos cursos en tiempos de emergencia. Una pregunta que se adjunta directamente a esta primera estrategia pedagógica es si la elevación de los cursos de Educación Física y Educación para el Trabajo hacia reflexiones de naturaleza abstracta y desvinculada de una práctica concreta constituye realmente una práctica sostenible.

Se pudo evidenciar durante la primera entrega de los materiales que sostener únicamente un punto de vista de exposición abstracta de aspectos subyacentes a ambos cursos podría producir una pérdida de rumbo. El tratamiento del contexto de la pandemia y el vínculo con el tema territorial y ambiental, y luego, con la actividad física y agrícola, abre una primera senda de reflexión y debate de mucha potencia. No obstante, esta claro que la creación de 8 videos sobre estos temas constituye ya una planificación en la cual aquellos temas pueden ser tratados de forma exhaustiva, lo que produce inmediatamente la pregunta: ¿Qué temas serán tratadas en el siguiente proyecto integrador?

Aunque la preocupación por la secuencia de los contenidos no es propia de los cursos de Educación para el Trabajo y Educación Física, queda claro que la imposibilidad por realizar actividades concretas que, por lo general, forman parte integral y constitutiva de am-



bas áreas, lleva a una situación en la cual las reflexiones en torno a temas abstractos que se podrían vincular a fenómenos en el interior de la comunidad se agota rápidamente.

Es por ello que en la segunda entrega, a pesar de una planificación diferenciada en el proyecto integrador, los temas alrededor de los cuales giraron los contenidos educativos terminan siendo muy similar a aquellas de la primera entrega. Consideramos que esta limitación de los contenidos no puede ser atribuido al docente. Como expusimos arriba, consideramos que esta limitación es intrínseca a los cursos de EPT y Educación Física, justamente por la falta de concretización de los contenidos generalmente previsto para éstas áreas. Consideramos asimismo que esta limitación podrían constituir una duda fundamental para la aplicación de estos cursos en la generación de un modelo educativo digital. En los capítulos V y VI estaremos profundizando las reflexiones teóricas en relación a este dilema.

Otro aspecto crítico de los contenidos educativos audiovisuales es su realización técnica. En la descripción de la historia de vida de Javier pudimos ver que su experiencia personal con ofertas educativas era prácticamente nula antes del inicio de la pandemia. Aquello influyó naturalmente en la calidad de sus videos. Habíamos señalado que el equipo educativo había acordado que la duración de los videos debería ser aproximadamente 8 minutos. Los videos de la primera entrega de Javier tienen todos una duración de mínimamente 10 minutos, algunos 13 y uno incluso 18 minutos. Javier señala que la limitación temporal fue un reto importante para él: “Habíamos acordado 8 minutos, pero para mi fue muy difícil controlar el tiempo. Porque cuando uno habla, no mira siempre su reloj. Y para cumplir los 8 minutos, uno tiene que hacer una exposición muy eficiente. Si te enredas en alguna explicación adicional, ya sumas 3 o cuatro minutos adicionales. Para mi fue muy difícil. Tuve que hacer cada video como 3 o 4 veces, y aun así no me salieron los 8 minutos”.

La experiencia expuesto aquí no se debe unicamente a la falta de alfabetización digital. Analizaremos en mayor detalle este aspecto en el capítulo VI, en el cual analizaremos las implicancias pedagógicas y didácticas para la generación de materiales educativos digi-

tales para el espacio amazónico. Aquí nos interesa constatar que la concretización de la reflexión en torno a los aspectos vinculados a las áreas de EPT y Educación Física exigía un espacio mayor. La reflexión y análisis crítico requieren tiempo. Efectuar dicha reflexión en un marco temporal demasiado rígido pone en peligro la profundidad de la reflexión que sería necesario para llegar a los objetivos señalados. La reflexión, no obstante, no debería ser una calle de un solo sentido. No nos referimos aquí a las implicancias éticas del diálogo entre docente y alumno, o a las pretensiones de formar a los jóvenes por medio de la participación crítica en las clases, sino a un aspecto mucho más banal. Una reflexión viene acompañada necesariamente por un conjunto de explicaciones y exposiciones.

Al realizar una reflexión compleja en la lengua castellana para los alumnos asháninka, es importante re-asegurarse que las imágenes, metáforas o analogías usadas sean comprendidos por los alumnos. El formato del video no permite semejante retroalimentación inmediata. Al introducir un nuevo método de enseñanza para un área específico, usando recursos audiovisuales que se constituyen a través de un lenguaje gráfico particular, es igualmente importante re-asegurarse que los alumnos entienden también aquél lenguaje gráfico. Una vez más podemos constatar que el formato audiovisual, pero también el contexto educativo del río Ene no permiten esta retroalimentación inmediata. Aunque estas dos limitaciones, es decir, la potencial incomprensión del lenguaje verbal y la incomprensión del lenguaje gráfico constituyen peligros para los materiales de todas las áreas, podemos constatar que las áreas abarcadas por Javier muestran una sensibilidad especial con respecto a ellas. El manejo de una serie de aplicaciones, programas, o la capacidad por integrar recursos gráficos y auditivos en los videos podría ser una estrategia importante por lidiar con estos problemas.

La deficiencia en el manejo de aplicaciones y herramientas digitales por parte de Javier ha sido, sin lugar a duda, un factor que impidió una comunicación más comprensible de los contenidos. En vez de usar recursos digitales o audiovisuales e integrarlos vía edición a

los videos, Javier hizo uso de recursos analógicos, es decir, utilizó una pizarra acrílica y pelotes, a los cuales se acercó en determinados momentos de su exposición. La baja calidad de su cámara y con una luz desfavorable, muchos de estos contenidos no podían ser visualizados bien en los videos finales. Javier integró incluso otras fuentes audiovisuales en sus videos. Pero debido a la falta de manejo de un programa de edición, Javier filmó durante el desarrollo de sus clases la pantalla de su propia computadora, con la intención de integrar así el video de forma dinámica a sus propios materiales. Considerando que los alumnos revisaron los videos en una tablet con una pantalla de solo 8 pulgadas y altavoces de potencia muy limitada, podemos señalar que los alumnos han tenido muy pocas posibilidades por visualizar adecuadamente los contenidos gráficos de los videos.

#### **4.1.3.2. CIENCIAS SOCIALES.**

El área de Ciencias Sociales se encuentra bajo la responsabilidad de Jenry Chinchilla. La dimensión intercultural representa un reto especial para la enseñanza de las materias. El Currículo Nacional de la Educación Básica Regular se desarrolla sobre una base general de conocimientos, que tomamos muchas veces por sentada, como por ejemplo, el compartir de un panorama histórico compartido, y que pueda servir como marco para integrar los nuevos aprendizajes. Nos referimos aquí a la clásica cronología usada en los cursos de historia, basada en un desarrollo lineal de izquierda a derecha, la famosa línea de tiempo. Ésta línea de tiempo representa una percepción occidental de tiempo que los pueblos indígenas no comparten necesariamente, y los docentes de nivel Primaria subestiman y descuidan en consecuencia la problematización de esta novedosa percepción del devenir histórico. Una de las consecuencias directas de este descuido son los problemas de los alumnos del nivel Secundario por localizar las diferentes lecciones del curso de Historia.

Los alumno no-indígenas viven en un mundo en el cual aquella percepción histórica, y también el consecutiva orden de los procesos históricos en esta línea, regresa en una gran variedad de situaciones cotidianas. Es decir, el aprendizaje e internalización de la per-

cepción lineal del tiempo no es un ejercicio limitado al contexto escolar, sino un componente cotidiano de la actividad diaria de los alumnos.

A esto, se suma que los alumnos son expuestos a una serie de fenómenos que si bien no persiguen netamente fines educativos, terminan siendo constitutivos de una percepción general del mundo que es directamente funcional a los contenidos tratados en el aula. Nos referimos aquí a películas, documentales, revistas, periódicos, libros, etc. Estas herramientas no deben ser específicamente educativos, es decir, no nos referimos a una situación en la cual los alumnos son expuestos a documentales educativos o películas históricas. Estamos hablando de un proceso mucho más sutil. La lógica de la estructura social y cultural de nuestra sociedad se encuentra integrada en las diversas expresiones de nuestra cultura, y aquellas se transforman en portadores de esta lógica. Un niño que ve el dibujo animado "Heidi", no recibe una charla introductoria, en la cual se le explicaría que el dibujo tiene lugar en los Alpes del siglo XIX, explicándole en detalle las condiciones socio-culturales, el nivel de desarrollo tecnológico o el contexto político. Suponemos simplemente que el niño cuenta con suficientes referencias que le permitan entender el marco general de la serie, y que podrá asimilar el resto de la información necesaria en el transcurso de la serie.

Por más pintoresco que podría parecer mencionar un dibujo animado como referencia para la construcción del sentido histórico del alumno, queremos aclarar que no nos referimos aquí a la construcción dirigida de una percepción positiva sobre determinadas situaciones históricas. El mecanismo al que hacemos referencia es la construcción de esta percepción histórica por medio de una multiplicidad de influencias, sin que algún conocimiento o formalismo en la percepción podría ser atribuido a una en particular. Pero la suma de las influencias, referencias sueltas, imágenes en revistas, comentarios en historias o series, películas o letras de canciones, llevan a lo largo de los primeros años de vida del alumno un trasfondo sobre el cual el alumno pueda dibujar los temas específicos de un curso como Historia, Geografía, o Ciencias Sociales en general.

Los alumnos de Potsoteni crecen en una comunidad, hacia la cual no llegan periódicos o revistas, no hay luz eléctrica, y no llega señal de radio o televisión. Su punto de partida es fundamentalmente diferente que aquél de un alumno de un contexto urbano del 5to grado del nivel secundario, que se vio confrontado con una multiplicidad de influencias sueltas, que marcan el trasfondo de referencias sobre el cual se podrían construir una imagen de, por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial. Por más que no tienen un conocimiento detallado del tema, aquellas referencias sueltas, las imágenes en blanco y negro, las famosas imágenes de las tropas Nazi marchando, los muertos de los campos de concentración, etc, le permiten localizar el tema en un marco histórico más amplio, por más general que éste sea. El alumno asháninka de Potsoteni carece de toda referencia, por más suelta que éstas podrían ser. No tiene ningún gancho al cual podría conectar los nuevos aprendizajes.

¿Qué significa eso ahora para la enseñanza del curso de Ciencias Sociales en un colegio asháninka? En primer momento es importante señalar que la misión de construir este marco histórico junto con los alumnos no es imposible. Jenry señaló que “los alumnos no saben mucho de historia. Parece que durante sus estudios de primaria, no les han enseñado mucho. Normalmente, nosotros sabemos algo, de los egipcios, romanos, o de la Segunda Guerra Mundial. Ellos casi no saben nada, y todo lo que está en el pasado, es igual para ellos, no ven mucha diferencia entre los griegos o la Edad Media.”.

La falta de referencia no solo impide enganchar directamente los diferentes temas que son tratados durante las clases, sino que los alumnos no parecen haber desarrollado la perspectiva histórica lineal que mencionamos arriba. Esta doble carencia implica que el docente debe empezar desde cero, construir a través y por medio de sus clases una visión histórica concreta, es decir, el tratamiento de los diferentes temas requiere una modificación de los presupuestos teóricos sobre los cuales el alumno pueda construir luego los detalles de la lección. Esta necesidad pedagógica no solo representa una complicación del proceso de enseñanza, para el cual cada lección debe ser construida cuidadosamente, desarrollar

los temas específicos y el marco histórico al mismo tiempo a través de una exposición que pone énfasis en la interacción recíproca de ambas dimensiones.

Como decíamos arriba, aquél marco histórico necesita ser construido por medio de una abundante ejemplificación. Resumiendo podemos decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo se complica, sino que se ralentiza y prolonga. Jenry señala al respecto que “lo que el MINEDU prevé para una lección de un mes, yo lo hago más o menos en 6 meses. Si quisiera, podría correr y cumplir la lección en el tiempo previsto, pero entonces no entenderían nada”. Jenry, quien dicta el curso de Ciencias Sociales desde tres años en el colegio de Potsoteni, ha coleccionado y reunido una gran cantidad de materiales, principalmente audiovisuales, que le permiten enfocar el curso de Ciencias Sociales desde esta perspectiva amplia.

“Yo uso muchos documentales y reportajes que encuentro en YouTube. Las descargo, y las uso en mi curso. Me he dado cuenta que si solo explico algo, no me entienden. Pero cuando muestro un documental, y ellos pueden ver las cosas con sus propios ojos, si lo entienden muy bien, y también lo memorizan.”

La herramienta audiovisual no solo permite acelerar un poco el proceso, tratándose muchas veces de videos que resumen en breve algún tema que sea necesario tratar para preparar el terreno para la propia lección, pero el efecto de lo visual parece ser especialmente efectivo para transmitir fenómenos, que son muy difícil o tal imposibles de describir. Jenry cuenta que:

“les mostré un pequeño reportaje sobre las pirámides de Egipto. Ellos nunca lo han visto, y les asombra y extraña ver esas construcciones inmensas. Imagínate que yo solo le habría descrito las pirámides. No es lo mismo, no lo podrían captar.”

La venta a de tiempo previsto para cada curso en la planificación del proyecto KO-RAKE representa un verdadero reto para el curso de Ciencias Sociales. Jenry señala que:

“antes, yo les mostraba videos y les hablaba del contexto histórico y social, viendo documentales, reportajes e imágenes, como casi dos horas, antes de que llegáramos realmente al tema propio. Ahora, tengo solo un par de minutos para todo un tema. Eso me asustó al inicio. ¿Como podría hacer lo mismo que hice antes en ahora solo un par de minutos?”

El formato audiovisual en base al cual se desarrolla el proyecto KORAKE supone una dificultad casi insuperable para la enseñanza satisfactoria del curso. Explicaciones extensas con una gran diversidad de referencias audiovisuales son prácticamente imposibles, lo que antepone al docente ante dos opciones. La primera opción sería un intento por enseñar de manera directa los contenidos. Debido a que el curso tiene a disposición una ventana de tiempo de solo 8 minutos por semana, el docente tendría que intentar de formular pequeños avances de la forma más preciso y densa posible. De acuerdo a lo descrito arriba, debería haber quedado claro que esta opción no constituye ninguna solución real. Jenry se decidió por un intento de mantener la enseñanza de un enfoque amplio, sabiendo que los avances esperados en la adquisición de nuevos conocimientos serán casi nulos:

“No tenía sentido correr con las materias, explicando cosas en los videos de los que sabía que no entenderían. Tenía explicar poco a poco las cosas. Pero ya sabía que estaríamos avanzando muy lento con los temas”.

Un problema adicional a aquél de la ventana de tiempo reducida, fue la imposibilidad de realizar una retroalimentación directa. Aunque el docente debe tener una planificación previsor, es absolutamente esencial de mantener un marco flexible para el curso. Jenry cuenta que:

“yo puedo hacer planificaciones con los alumnos. Pero a veces, en el desarrollo de un tema, me doy cuenta que no saben una u otra cosa. No tendría sentido insistir o simplemente avanzar. Luego busco un video, un texto, o un reportaje, y en la siguiente clase, empiezo con la explicación de este tema.”

La entrega de cuatro videos por mes significa que las posibilidades de intervenir de manera flexible en el desarrollo del curso son básicamente anuladas. El docente debe hacer una planificación para todo el mes. En el momento de la planificación, debe integrar desde el primer momento los recursos auxiliares que permiten al alumno entender determinados temas en un contexto más amplio. El docente integra aquellos recursos que considera necesario, pero es básicamente imposible tener seguridad sobre si los recursos son pertinentes, es decir, si facilitan una explicación adicional de aquellos puntos que constituyen espacios grises en la visión histórica de los alumnos, y que logran su objetivo, es decir, que cierran efectivamente la brecha de conocimiento.

En contraste con las clases presenciales, en las cuales la retroalimentación es permanente, la propuesta KORAKE impide desarrollar en el curso en base al mismo nivel de intercambio entre alumno y docente. Eso significa que una gran mayoría de los recursos seleccionados responden a problemas en el proceso de aprendizaje que son, en gran medida, especulación del docente. Jenry enseña el curso de Ciencias Sociales desde tres años, lo que nos puede dar a entender que conoce en términos generales, las fortalezas y debilidades de sus alumnos. No obstante, aunque esta experiencia es sumamente importante, no constituye ningún recurso de total seguridad. Jenry mismo reconoce que:

“al revisar los trabajos que nos entregaron al final, me he dado cuenta que no han comprendido ciertas cosas. Pero ellos solo no hicieron el ejercicio, pero no se por qué. Yo sé ahora que no lo han entendido, pero no se por qué, o qué cosa específica no hayan entendido. Y como no lo se, tampoco puedo integrar materiales para explicarlas”.

Como notamos aquí, la construcción simultánea de la percepción histórica de los alumnos y el desarrollo de las materias del PCA requieren un cuidadoso maniobrar entre la explicación de materias auxiliares y las materias propias del curso. Aquella estrategia implica la necesidad de una constante retroalimentación entre docente y alumnos. Habíamos di-



cho que la metodología del proyecto KORAKE no anula necesariamente todas las posibilidades de impulsar un proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque la velocidad del mismo se reduciría considerablemente. Pero en la medida que avanza la enseñanza exclusiva por medio de herramientas audiovisuales, el docente corre peligro de perder conexión al estatus real de los alumnos, corriendo peligro de (re)abrir la brecha entre el trasfondo histórico del alumno y las materias tratadas en el curso. Podemos constatar que el proyecto KORAKE evidencia que la dimensión temporal sería una seria limitante para asegurar un proceso de aprendizaje continuo y prolongado para el curso de Ciencias Sociales.

#### **4.1.3.3. ARTE Y CULTURA.**

Arte y Cultura es, junto a Educación Física y Educación para el Trabajo, una de las áreas más descuidadas de la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe. Las recomendaciones metodológicas son muy vagas, y se hace referencia casi exclusiva a la recuperación y revalorización de las prácticas artísticas tradicionales, es decir, aquellas expresiones artísticas con las que los jóvenes ya se encuentran plenamente familiarizados. Consideramos que estas propuestas pedagógicas responden a una idea de la Interculturalidad mal entendida, y que opera con la categoría de la Interculturalidad como se de un mandato político se tratase, sin tomar en cuenta la dimensión cognitiva de la misma.

Para evitar que se nos malinterprete: la revalorización de la propia cultura es, por supuesto, una variable muy importante para una propuesta educativa que busca empoderar a los alumnos. Los pueblos indígenas se encuentran, de facto, en una situación de subordinación, y aquella subordinación tiene una serie de dimensión, más allá de lo netamente político. Revalorar prácticas artísticas, curativas, se socialización, etc. tienen que constituir la base sobre la cual los alumnos indígenas podrán construir un marco referencial intercultural que les permitiría ubicar las expresiones de su propia cultura en un contexto universal. No obstante, el marco referencial universal, del cual las expresiones de la propia cultura son so-

lamente una componente, es muchas veces reemplazado por un marco referencial que termina en la fronteras de la propia cultura.

Durante la participación en una serie de talleres de la DIGEIBIRA, el autor pudo constatar personalmente las recomendaciones que fueron dadas a los docentes, y en coordinación con muchos docentes del curso de Arte y Cultura que laboran en las comunidades asháninkas de la cuenca del río Ene, se pudo comprobar que los docentes aplican aquellas recomendaciones de una forma muy particular. La revalorización de la propia cultura es malinterpretada como un reemplazo del arte en general por las expresiones del arte de la propia cultura. Aquella malinterpretación culmina muchas veces en la construcción de Unidades Didácticas que giran en torno a trenzar canastas, hacer artesanía, tejer bolsas tradicionales,, cantar canciones de la comunidad, etc. El revalorar la propia cultura se transforma muchas veces en un cocer guiso en su propio jugo. El curso gira en torno a las expresiones artísticas plenamente conocidas en la comunidad, y de esta forma, los jóvenes terminan haciendo lo que ya saben.

Estamos conscientes que aquello que describimos podría sonar como una caricatura. No obstante, nuestra experiencia nos ha mostrado que no se trata de ni de una caricatura, ni de una exageración. La razón por la cual muchos docentes consideran que esta metodología sería una proyección pedagógica pertinente es el hecho de que muchos de ellos profesan una concepción tergiversada, pero lastimosamente muy popular, del arte; el arte como simple expresión de lo bello. Si bien la expresión de lo bello es una componente muy importante del ejercicio artístico, no podemos reducir el arte a ello. A todo docente de arte con una formación disciplinar le es perfectamente claro que el arte no solo la expresión de una idea de lo bello de una cultura u época, sino también un reflejo de ella. Si nos centramos únicamente en la pintura, podemos constatar que los temas dominantes, la composición de las pinturas, los materiales usados y las destrezas técnicas y científicas empleadas, como por ejemplo la perspectiva en la pintura renacentista, hacen de estas obras de arte un

auténtico espejo de tiempo que nos permite conocer a otras culturas y épocas. Partiendo de esta percepción, las obras de arte podrían servir como los vehículos interculturales por excelencia, permitiendo a los alumnos a conocer otros tiempos y culturas lejanas, sin la necesidad de estudiarlas a fondo, y de esta manera, experimentar una ampliación considerable de su horizonte.

Siguiendo a esta lógica, es importante resaltar que un conocer a otra cultura es siempre también un hacerse propio su punto de vista, y al hacerme propio un punto de vista distinto, se transforma también mi propia posición, mi ser. La ocupación con el arte puede ser una experiencia transformadora, y puede abrir nuevos horizontes, no solo de forma abstracta, sino en un sentido concreto. Al descubrir, por medio del arte, una visión en perspectiva, aquello constituye un cambio de la propia posición ontológica detrás de la cual el alumno no podría recaer.

Mientras que el curso de Arte y Cultura fue manejado en relación a una visión limitada del arte como herramienta intercultural en el colegio de Potsoteni, fue en el 2018 que la maestra Cynthia Velarde empezó a acompañar la enseñanza artística. Aquella educación se realizó primero con los albergados de Potsoteni, es decir, solo aquellos alumnos que vivían en el albergue y no con todos los alumnos del colegio. Cynthia, quién inició en el 2018 su trabajo como acompañante pedagógica, orientó las clases de reforzamiento hacia una visión artística:

“Para hacer las clases un poco más interesantes, yo les pedí que me dibujarán algunas cosas. Por ejemplo, hacíamos un dictado, y después del dictado, les pedí que me dibujarán algunas escenas o cosas de la historia que les habían llamado la atención”.

Cynthia cuenta que su sorpresa era grande cuando los alumnos tenían grandes dificultades por seguir estas simples instrucciones. Por un lado, pareciera que no entendían del todo el texto. No solo parece haber existido una limitación lingüística, sino una carencia de

referencias, al estilo de la falta de referencias históricas en el curso de Ciencias Sociales, que les hubieran permitido comprender e ubicar lo que pasaba en la historia. Pero Cynthia cuenta que los alumnos tenían dificultades por dibujar escenas cuando se trataba de historias simples, que podían ser entendidos perfectamente por los alumnos, y aun después de haber recibido una explicación y exposición extensa por parte de la profesora:

“Ellos entendían más o menos lo que pasaba en la historia, pero no podían imaginarse muy bien las escenas. Yo les expliqué lo que pasó en la historia, y ellos habían entendido muy bien. Pero aun así, no lograron dibujar la escena.”

Los alumnos dibujaron a menudo en el curso de Arte, pero al revisar los trabajos que realizaron en su curso de Arte, Cynthia pudo darse cuenta que los alumnos dibujaron siempre lo mismo; la selva, los animales, la comunidad, etc.:

“Dibujaron siempre lo mismo. Prácticamente, la profesora les dijo que deberían dibujar lo que más les gustaba, y ellos pintaron el río, los animales, otros Asháninka. Pero casi todo era lo mismo. Y si no dibujaban, los hacía hacer artesanía, pulseras, canastas, o sea, solo cosas de la comunidad.”

Este ejercicio artístico circular, en el cual el alumno repite año tras año los mismos trabajos, parece no haber fomentado una de las posibilidades más interesantes del arte:

“Ellos solo dibujaron lo que conocían, pero nunca lo que se imaginaron. Me decían que se pueden imaginar muchas cosas, pero cuando les pedí que lo dibujaran, no podían, o lo hacían muy mal.”

En el año 2019, Cynthia pasó de ser acompañante pedagógica del albergue a ser docente del área Arte y Cultura. Después de las coordinaciones con CARE y el equipo de coordinadores educativos de la organización, Cynthia intentó de transformar el curso de arte de un ejercicio por reforzar y perfeccionar técnicas y ejercicios conocidos, hacia un curso en el cual los alumnos serían estimulados a ampliar su horizonte por medio del aprendizaje de nuevas técnicas y procedimientos artísticos. No se trataría solamente del aprendizaje de

nuevas técnicas, sino, intentando de vincular la aplicación de aquellas al desarrollo de nuevas perspectivas con respecto a las obras de arte, el punto de vista del artista, estimulando la interacción recíproca entre la realidad circundante, la imaginación del alumno y las herramientas artísticas.

Cynthia comenta que uno de los objetivos fue:

“enseñarles cosas nuevas, técnicas de dibujar, por ejemplo, los ojos, las extremidades, o dibujar en perspectiva. Ellos dibujaron todo en 2D. La primera vez que les enseñé como dibujar un simple dado en 3D, no podían creer sus ojos, y estaban muy contentos de lograrlo ellos mismos. Estaban muy motivados, como un nuevo mundo se les habría abierto”.

Cynthia hizo lo mismo con otras expresiones artísticas, como la música o el teatro. Después de haber conocido la primera vez la música Rap, los alumnos empezaron a componer sus propias canciones. Y las nuevas expresiones artísticas prometían ser un interesante vehículo para las enseñanzas de otro cursos. La enseñanza de la perspectiva podría ser vinculado a las sesiones del curso de matemática, mientras que las canciones de rap podían incentivar el manejo de la lengua castellana en el curso de Comunicación

Cynthia, quién no tiene una formación en dibujo, en escultura o en música, se ayudó mucho con videos instructivos:

“Yo no sé dibujar muy bien. Lo que hice fue descargarme videos tutoriales que encontré en YouTube. Yo intenté obviamente dibujar las mismas cosas de los videos antes de hacer la clase, pero no hacía falta que yo podría hacerlo a la perfección. Bastaba con poner el video en la televisión que teníamos en el salón, y los alumnos intentaron de repetir los ejercicios de dibujo de los videos.”

No obstante, aunque la orientación disciplinar provenía principalmente de los videos tutoriales, fue importante que la docente podía revisar los trabajos realizados, e intervenir en determinados momento, para orientar o corregir:

“Pero lo más importante fue mi explicación, no tanto mi apoyo técnico. Obviamente, los alumnos podían aprender mucho mejor del video de como dibujar que de mi. Yo les hacía una introducción y explicación más amplia; para qué podría servir, de donde vienen las técnicas, etc. Pero como hacerlo, eso aprendieron del video”.

Podemos apreciar en el curso de arte una particularidad, que le llevó a ocupar una posición muy especial en el proyecto KORAKE. Los videos instructivos, es decir, los recursos audiovisuales, formaron parte integral del curso incluso antes de iniciarse la pandemia. El uso de los videos, es decir, su implementación en el desarrollo de las clases se dio obviamente de forma muy diferenciada que durante el proyecto KORAKE, no obstante, podemos constatar que los avances en el manejo técnico de la materia estaban vinculado a las nuevas herramientas audiovisuales. Al mismo tiempo podemos apreciar que el aprendizaje de las destrezas técnicas del curso se canalizaron casi enteramente por las herramientas audiovisuales. Aquellas técnicas servían como punto de partida para una conceptualización de lo aprendido, es decir, aclarando en el plano teórico el significado de lo aprendido, como la importancia y las posibilidades que abren herramientas como la perspectiva, o técnicas para representar. Es por ello que en el curso de Arte encontramos, desde un punto de vista meramente técnico, el mayor potencial por introducir las nuevas tecnologías digitales sin necesidad de implementar novedosos métodos didácticos, no obstante, encontramos un importante vacío pedagógico.

#### **4.1.3.4. MATEMÁTICA.**

El área de matemáticas constituye, junto a Comunicación, uno de los principales retos para una propuesta educativa intercultural y bilingüe. El pensamiento matemático, lejos de ser un ejercicio abstracto y desacoplado de la realidad, constituye un portador importante de una serie de habilidades cognitivas. Desarrollo de las ciencias matemáticas y el devenir histórico se interrelacionan y penetran mutuamente, aunque esta relación pasa muchas veces desapercibido por nosotros que vivimos en un mundo moderno en el cual operamos sin

problemas con ideas matemáticas y métodos de contabilidad que hubieran sido absolutamente inconcebible para nuestros ancestros cercanos de la Edad Media, sin que tengamos consciencia de ello o que estas operaciones nos parecieran particularmente complicadas.

En las sociedades modernas, cada alumno aprende los números negativos en el segundo o tercer grado de su formación primaria. Todavía en el siglo XIV, el gran teólogo y matemático Michael Stifel denominó los números negativos, que constituían todavía un campo de estudio nuevo e inexplorado, los números absurdos (Meschkowski, 1990). Las mentes matemáticas más brillantes de la Edad Media tenían serios problemas en comprenderlas, mientras que hoy en día esperamos que cualquier estudiante entre 7 y 8 años pueda aprender en pocas semanas la lógica básica de este campo matemático. Este hecho debería hacernos escéptico, o por lo menos crítico y cuidadoso al momento de construir una propuesta educativa en el área de matemáticas para estudiantes indígenas de la Amazonía.

Los Asháninka, como la mayoría de los pueblos indígenas de la Amazonía, cuentan con un sistema numérico simple (Everett, 2017). No existe claridad si el sistema numérico asháninka tenía inicialmente la base 3 o 5, aunque con la oficialización del alfabeto asháninka, lingüistas construyeron un sistema numérico que llegaría hasta el número 100.000 (Zozzezi, 1993, MINCUL). El problema con la construcción de sistemas numéricos que persiguen el objetivo de sustituir lingüísticamente un vacío conceptual, es que las palabras nuevas no cuentan con una contraparte ideal, es decir, que los alumnos asháninka tienen ahora una palabra para el número 100 no significa que desarrollan por ello una idea del 100. La ausencia de un sistema numérico complejo es un importante indicador antropológico. Sabemos que todas las sociedades generan ideas y denominaciones de aquellos fenómenos que son relevantes para su práctica cultural. Que los Asháninka no cuentan con un sistema numérico complejo no es señal de una limitación cognitiva o intelectual, sino la expresión de una práctica cultural, es decir, de prácticas de producción y reproducción de la sociedad asháninka, que no requiere el manejo de semejante sistema.

El docente Newton señaló que su propia experiencia de vida le preparó para este difícil escenario, señalando que “en la variante de Quechua que hablamos, contamos también sólo hasta 4.” La clave constituía, de acuerdo a sus propias explicaciones, en hacer la enseñanza de los conceptos numéricos, lo más tangible posible.

La enseñanza de las matemáticas en un contexto amazónico, específicamente en las comunidades Asháninka del río Ene, es un verdadero reto intercultural. La enorme dificultad que representa la enseñanza de las matemáticas consiste en articular la dimensión histórica y cultural de los diferentes temas matemáticos, y hacerlas compatibles para alumnos cuyo horizonte intelectual se encuentra determinado por una experiencia fundamentalmente diferente. El proceso debería enlazar cuidadosamente las enseñanzas, creando soportes conceptuales que podrían sostener las nuevas ideas.

Durante las últimas décadas, la enseñanza de las matemáticas se alejó cada vez más del tradicional enfoque conceptual, reemplazándolo por una visión integral y basada en prácticas concretas, desarrollando competencias matemáticas en base a experiencias contables o constructivas reales. La experiencia concreta permite al alumno desarrollar una comprensión conceptual más profunda. El objetivo es hacer literalmente tangible las matemáticas. El enfoque de la enseñanza de las matemáticas con una máxima cercanía a las experiencias numéricas concretas es absolutamente indispensable para una práctica educativa intercultural. La enseñanza de las matemáticas en clave intercultural debería partir de la preocupación por desarrollar escenarios y experiencias matemáticas concretas que permitirán al alumno transitar desde su propio universo conceptual, con paso firme, hacia el universo conceptual de las matemáticas modernas.

Ya habíamos descrito en el capítulo anterior las dificultades que el docente Newton Aquisé encontró para su propia didáctica; la imposibilidad por construir una relación de confianza con los alumnos, que constituye para él una de las premisas indispensables de una



buena enseñanza matemática intercultural. En esta sección queremos centrarnos en los aspectos meramente pedagógicos.

Ya habíamos señalado la necesidad por acercar la enseñanza de las matemáticas a la praxis concreta de los alumnos, es decir, orientar el proceso de aprendizaje en situaciones concretas permite a los alumnos a recapitular los conceptos en cuestión y poder vincularlos mentalmente a situaciones concretas:

“Debo hablarles de una manera para que ellos puedan entenderlo, sobre todo los alumnos del primer y segundo grado. No puedo simplemente empezar con los números, sino, debo poner ejemplos para que ellos puedan entender lo que significan esos números”.

La implementación del ambiente de aprendizaje semipresencial constituye un obstáculo real, porque la misma práctica educativa, es decir, el hecho de seguir las clases en un ambiente dependiente de un alto grado de tecnología constituye en si mismo ya unas circunstancias excepcionales. De los materiales audiovisuales resultaron dos problemas muy concretos que conciernen el ciclo VI y ciclo VII de manera diferenciada.

Se pudo observar que el docente Newton había trabajado inicialmente con materiales tangibles. Los materiales digitales impiden este carácter tangible, tocable. La enseñanza tiene que limitarse necesariamente a una práctica explicativa que excluye la manipulación de artefactos. Esto afecta sobre todo los grados menores del ciclo VI. Estos alumnos, sobre todo aquellos del primer grado, que acaban de hacer su transición del nivel primario al secundario, cuentan, por lo general, con un nivel en el manejo de los conceptos matemáticos, especialmente bajo, y los docentes de matemática se ven mayormente obligados a iniciar el año escolar con contenidos del nivel primario, con la finalidad de nivelar los alumnos. Es justamente esta nivelación para la cual los materiales tangibles son de mucha ayuda.

La implementación del ambiente de aprendizaje y el trabajo con los materiales audiovisuales hizo imposible el uso de materiales tangibles y manipulables. Pero también la com-

binación del primer y segundo grado en el ciclo VI, y la elaboración de un material unitario para ambos, impidió por completo la realización de una nivelación. Era indispensable crear materiales que podrían ser comprensibles para los alumnos de ambos grados, lo que significó, al fin, que los materiales entregados eran demasiado difícil para muchos de los alumnos del primer grado, y demasiado fácil para un buen número de alumnos del segundo grado:

“Yo quisiera haber hecho con ellos primero una nivelación de unos meses. Así podría haber asegurado que todos estén por lo menos en un mismo nivel básico. Cómo no se pudo, veo que hay grandes diferencias entre ellos. Algunos que parecen entender ciertas cosas, y otros que no parecen haber entendido nada.”

El trabajo con el ciclo VII presentó dificultades diferentes. Los contenidos para éstos grados son de mayor complejidad, y requieren una capacidad mayor de abstracción. En este nivel educativo es casi imposible establecer criterios unitarios para todos los alumnos, y los errores o debilidades en el proceso de aprendizaje responden a las características individuales de cada alumno.

La imposibilidad por establecer una relación individual con cada alumno impidió al docente poder enfocarse en las dificultades particulares de cada alumno en el aprendizaje de los conceptos matemáticos. Con ello, el docente Newton se vio obligado a enseñar de un modo unitario, lo que habrá dificultado el proceso de aprendizaje de varios alumnos.

No obstante, señala Newton, que optó a enseñar a los grados superiores temas de geometría. Un problema consistía en el desconocimiento del docente del grado de conocimiento de los alumnos. No obstante, consideró que la geometría, a pesar de constituir una materia de cierta complejidad, permitiría, justamente por el trabajo manual que cada alumno estaría obligado a realizar, que los alumnos tengan un contacto más concreto con los contenidos. Newton señaló que:

“creo que lo de geometría funcionó mejor, porque pude ver que sus trabajos eran un poco mejor que los del primer y segundo grado, y estoy seguro que la razón es que la geometría es más tangible, o sea, una cosa más palpable que solo los números”.

Podemos concluir que la implementación del proyecto KORAKE demostró que la enseñanza de las matemáticas constituía uno de los puntos más críticos del proyecto. Eso se explica tanto por los factores antropológicos, es decir, el hecho de que las matemáticas constituyen, en general, una materia más lejana a la vida cotidiana de los alumnos asháninka, pero también por factores intrínsecos a las matemáticas, como la necesidad por ejercer un esfuerzo cognitivo de un mayor grado de abstracción.

#### **4.1.3.5. COMUNICACIÓN.**

Desde el primer momento que la CARE tomó responsabilidad por la administración del colegio Boca Potsoteni, fue el curso de Comunicación el curso de mayor preocupación. Eso se explica naturalmente por el hecho de que el colegio Boca Potsoteni es una institución educativa intercultural, pero sobre todo bilingüe.

El bilingüismo es una cuestión crítica en la Selva Central. Se supone que todos los colegios deberían contar con un docente con especialización en el área de Comunicación y que maneja correctamente la lengua Asháninka. La UGEL Río Tambo reconoce que ningún profesor que trabaja en su jurisdicción contaría con estas características. Es así que los docentes del área de Comunicación son siempre monolingües, es decir, hispanohablantes.

También la CARE no logró durante cinco años encontrar un docente bilingüe y con especialización del área de Comunicación. También la docente Sara Camposano Medrano, la docente del área durante el año escolar 2020 y a quién habíamos presentado ya en el capítulo anterior, es una docente hispanohablante.

El problema de la falta de docentes bilingües y con especialización se agrava por el hecho de que el MINEDU no ha elaborado hasta la fecha ni un solo material educativo para el curso de Comunicación para la lengua Asháninka. Un material básico podría constituir

una orientación absolutamente esencial para los docentes del curso, no obstante, la combinación de ambos factores, es decir, la ausencia de un docente bilingüe del área y la falta de materiales, obliga a la institución implementar un curso de comunicación monolingüe, es decir, únicamente en la lengua castellana.

Ya habíamos descrito en el capítulo anterior las dificultades que la docente Sara se vio obligada a confrontar, sobre todo el desconocimiento del nivel concreto del manejo de la lengua castellana por parte de los alumnos.

Uno de los aspectos centrales durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua es el momento de su aplicación, es decir, cada alumno requiere espacios y oportunidades por emplear de manera efectiva la lengua que aprende. Ha señalado muchas veces que las oportunidades que el docente provee en el aula no son suficientes (Dahaene, 2014). Se requiere ambientes naturales en las que el aprendiz puede emplear de forma natural las fórmulas lingüísticas aprendidas, para que dejen su carácter abstracto y se transforman en herramientas comunicativas concretas.

Los alumnos Asháninka muestran un manejo absolutamente deficiente en el manejo de la lengua castellana, e incluso los alumnos del nivel secundario a penas pueden comunicarse en esta lengua. Este hecho llama poderosamente la atención, considerando que éstos mismos alumnos han recibido una formación en lengua castellana desde el primer grado del nivel secundario. La razón por este hecho es bastante simple.

El castellano representa una lengua con la que los alumnos se ven confrontados únicamente en la institución educativa, solamente durante las horas de clase. Incluso en el salón hablan el Asháninka con sus compañeros. El resto del día, en la comunidad, en familia o con sus amigos, hablan únicamente el Asháninka. Eso significa que la lengua castellana constituye para los alumnos siempre un conducto comunicativo muy limitado y restringido a la escuela.

Los alumnos no se encuentran nunca en situaciones que les permitirían, u obligarían, desenvolverse libremente y en situaciones concretas en la lengua castellana. La pandemia ha intensificado esta situación.

Los alumnos acabaron de pasar tres meses enteros de vacaciones, que pasan mayormente en las chacras de sus papás, lo que significa que los alumnos se encontraron en una situación en la cual hablaron probablemente ni una sola palabra de castellano durante tres meses. La postergación efectiva de las clases amplió este lapso de tiempo por casi dos meses, porque los materiales del proyecto KORAKE alcanzaron a los alumnos recién en el mes de mayo. Este hecho habrá contribuido a la situación que el director Javier describió cuando explicó su primer contacto con los alumnos que se encontraron en Potsoteni; “no se si no querían o no podían hablar. Estaban muy tímidos, y casi no me podían responder, como si se habrían olvidado del castellano”. El trabajo de la docente Sara debía empalmarse en esta difícil situación, y el hecho de que la docente no conocía ni la comunidad ni los alumnos, dificultó la situación adicionalmente.

Se puede observar que durante las primeras semanas después del inicio de las clases, los alumnos se vuelven a acostumbrar a comunicarse con los docentes en la lengua castellana, por más que esta comunicación siempre tiene un carácter precario. No obstante, la implementación de los ambientes de aprendizaje semipresencial impedía construir este contexto para el uso cotidiano del castellano. Los videos, que fueron elaborados en lengua castellana, se reducían a los 8 minutos de duración. En este sentido, podemos concluir que las circunstancias del ambiente de aprendizaje intensificarían, a largo plazo, dicha situación, en la cual el castellano se torna para los alumnos una lengua cada vez más alejada de su experiencia de vida concreta.

La docente Sara mencionó igualmente este hecho. Al ponerse en contacto con los alumnos de aquellas comunidades que contaron con señal de telefonía, pudo constatar que el manejo de la lengua castellana era prácticamente nulo. La entrega de materiales, tanto

audiovisuales como los materiales impresos, no podrían impulsar un proceso realmente relevante, por medio del cual podrían los alumnos adquirir nuevas capacidades lingüísticas o familiarizarse realmente con la lengua castellana.

“Hice el intento de llamar a mis estudiantes de las pocas comunidades donde había señal. Pero no me podían responder. No sé si no me entendieron, pero parece que si comprendieron lo que dije, pero que tenían vergüenza, o problemas de responderme en castellano.”

Es esta probablemente la razón principal por la que los alumnos eran incapaces de realizar los ejercicios. Al igual que con la experiencia de otros cursos, fue el distanciamiento con los alumnos, y el distanciamiento de los alumnos con los contenidos entregados, creciente. Es decir, mientras que la primera entrega de materiales pudo haber tenido todavía un impacto, perdieron los alumnos la hilación de los temas en la medida que nuevos temas fueron añadidos.

Para el curso de Comunicación, este hecho constituye un problema mayor; no se trata simplemente de la pérdida de la hilación de una serie de contenidos abstractos, sino de un fenómeno mucho más preocupante; la disminución de los alumnos en el manejo de la lengua castellana, lo que tendría también efectos sobre el aprendizaje en general.

#### **4.2. DIMENSIÓN LOGÍSTICA: DISTRIBUCIÓN DE HERRAMIENTAS Y MATERIALES EDUCATIVOS**

El proyecto KORAKE se desarrolló sobre una peculiar combinación de los escasos recursos de la institución Boca Potsoteni. Como habíamos descrito en el capítulo anterior, el albergue contó con un grupo de jóvenes de la comunidad de Potsoteni y que eran contratado como personal del albergue. En las nuevas circunstancias, se les atribuyó nuevas funciones. Mientras que en tiempos normales, el personal de la residencia habría cumplido la función de acompañar a los albergados en sus quehaceres cotidianos o apoyándolos en sus

tareas escolares, el proyecto KORAKE preveía ahora que los jóvenes fungen como interlocutores entre los docentes y estudiantes.

Ya habíamos descrito en el capítulo anterior que los puntos de contacto reales entre los estudiantes residentes en sus comunidades de origen y el equipo educativo se reducía a una visita breve por mes. Una buena coordinación sería indispensable para compensar el tiempo escaso. Era necesario asegurarse que el día y momento de la llegada del equipo estarían presentes todos los padres de familia, las autoridades de la comunidad, y la mayor cantidad de alumnos posibles. Ésta coordinación puntual resultó siendo sumamente complicado, y en el caso de las comunidades de Boca Sanibeni y Centro Meteni, imposible. Por lo menos para la primera llegada.

Boca Sanibeni se encuentra a aproximadamente 2 horas de distancia río arriba con el bote, y no cuenta ni con señal de internet, ni señal de telefonía. Centro Meteni, que se encuentra a 10 minutos de distancia de Boca Sanibeni, al otro lado del río Ene, se encuentra en la misma situación. No existe ninguna conexión terrestre entre Potsoteni y éstas comunidades, y debido a que la vía fluvial requiere pasar por el cañón Pakitzapango, donde el río se torna especialmente caudaloso, los Asháninka cruzan solo en pocas ocasiones el cañón. Esto significaba para el equipo educativo que su primera llegada a ambas comunidades tendrían que ser golpes de suerte.

Tsiquireni es otra comunidad que no cuenta con señal de telefonía. No obstante, la comunidad se encuentra a la entrada del cañón Pakitzapango, es decir, el flujo de botes de comuneros que visitan esporádicamente sus familiares en las otras comunidades, es más fluido. Existe además una trocha que conecta Tsiquireni con Pichiquía, otra comunidad cuyos niños se albergan en Potsoteni. Pichiquía se encuentra a sólo 5 minutos de Potsoteni. El equipo elaboró dos oficios, en los cuales informaron a ambas comunidades, Pichiquía y Tsiquireni, sobre el día y hora de su llegada. El profesor Pablo viajó con su bote a la comunidad Pichiquía, entregando a las autoridades los oficios para ambas comunidades, informán-

doles sobre la jornada de entrega de materiales, pidiendo que la comunidad le ayudara en hacer llegar el documento a la comunidad de Tsiquireni.

Las dos comunidades restantes, Alto Kamonashyarii y Osherato, se encuentran en la dirección contraria, es decir, río abajo. Osherato se encuentra a aproximadamente dos horas de distancia. La comunidad se encuentra en la desembocadura del río Ene, frente a la capital del distrito Río Tambo, Puerto Prado. Gracias a esta ubicación, la comunidad cuenta con señal de telefonía, e incluso con una cobertura, aunque muy baja, de internet. Fue entonces más fácil coordinar la llegada del equipo educativo.

La comunidad Alto Kamonashyarii cuenta igualmente con señal de telefonía. Aunque las coordinaciones directas con las autoridades y padres de familia se podían desarrollar con más facilidad, fue la entrega misma de los materiales que se tornó más complejo. La comunidad se encuentra alejado del río Ene, en las alturas de la comunidad Potsoteni, a aproximadamente 12 horas de caminata. Los jóvenes llegan caminando a Potsoteni solo en muy pocas ocasiones. Por lo general, el equipo de CARE recoge los alumnos en la orilla de la comunidad Boca Saureni. La caminata desde Alto Kamonashyarii hacia Boca Saureni es de aproximadamente 8 horas, y desde la orilla del río Ene faltan sólo una hora y media hasta llegar a Potsoteni. Eso significaba que la entrega de los materiales para los alumnos de Alto Kamonashyarii se realizaría en Boca Saureni, lo que representó un cambio en el método de intervención para ésta comunidad.

#### **4.2.1. ADQUISICIÓN DE MATERIALES**

El proyecto KORAKE se basó en la distribución de las tablets en las comunidades de los alumnos albergados. No obstante, los portadoras de los contenidos educativos serían los microchips de memoria. Mientras que las tablets se encontraron ya en la institución de Potsoteni, era necesario adquirir primero los microchips, y realizar un envío hacia la comunidad. Esta tarea representó el primer reto para el equipo de docentes.



El profesor Javier, quién reside en las afueras de la ciudad de Satipo, realizó una gira por la ciudad, con la intención de averiguar los precios. Los precios de artefactos eléctricos o digitales es, por lo general, ligeramente más alto en Satipo, debido a que el transporte suele encarecer los productos. Debido a la pandemia y el confinamiento social decretado por el entonces presidente Martín Vizcarra, el movimiento comercial entre Lima y Satipo había parado casi por completo. Los microchips alcanzaron el precio de aproximadamente 50 soles cada ejemplar, que es prácticamente cuatro veces el precio original. Javier compró únicamente los fólderes para los estudiantes, y el equipo de docentes acordaron averiguar opciones más económicas en sus ciudades de residencia. El profesor Jenry, quién se encontró en la ciudad de Huancayo, encontró un proveedor que ofreció los microchips por 25 soles por unidad. El funcionamiento del proyecto dependía de la disposición de 14 microchips, y así, los costos de envío eran menor que el costo de comprar los 14 microchips por un precio de 50 soles. Jenry compró los microchips y los envió hacia Satipo, donde el profesor Javier los recibió. El siguiente reto era hacer llegar los chips y los fólderes hacia Potsoteni.

El transporte entre Satipo y Puerto Ocopa, la comunidad desde la cual entran los botes comerciales hacia el río Ene, se encontró totalmente suspendido, lo que significaba que el movimiento de los botes comerciales se encontró igualmente parado. Es por ello que el equipo de docentes se acercaron a la oficina de la organización CARE. La Central Asháninka del Río Ene era la única institución autorizada de entrar con bote a las comunidades del río Ene. Justo para este mes, los dirigentes y el equipo técnico de la organización tenían previstos una entrada a todas las comunidades Asháninka del río Ene, con la finalidad de distribuir información y entregar ayuda alimenticia a las comunidades. Los microchips fueron entregados al presidente de la organización CARE, Ángel Pedro Valerio, quién se comprometió a entregar los chips y los fólderes al equipo educativo de la comunidad Potsoteni. No solo la adquisición de los materiales, sino también la llegada de los materiales a la comunidad de Potsoteni fueron una tarea compleja, y solo la coordinación de todo el equipo de do-

centes, pero sobre la colaboración entre docentes y la organización indígena CARE hicieron posible la llegada de los materiales a la comunidad.

Pero con ello, recién se había creado las condiciones básicas para que el equipo educativo podía empezar su trabajo.

#### **4.2.2. PREPARACIÓN Y PRIMERA ENTREGADOS**

Con los microchips y los fólderes en la comunidad, el equipo educativo pudo empezar su trabajo de preparación de los materiales para cada comunidad. Los docentes ya habían creado su registro de los materiales en la plataforma Google Classroom, tal como habíamos descrito arriba. Cada docente preparó 4 videos para la primera sesión, es decir, 1 video por semana. Sólo los cursos de Comunicación y Matemática acompañaban a los materiales digitales con algunas hojas impresas; textos para la lectura, y ejercicios que los jóvenes tenían que resolver. El resto de los cursos se apoyó únicamente en los recursos audiovisuales.

El equipo educativo había empezado con la descarga de los contenidos algunos días anteriores. El internet en el Tambo es relativamente lento. Sólo se pudo descargar un video a la vez, y aunque los videos tenían una duración de solo 6 a 10 minutos, y un peso promedio de sólo 50 Megabytes, demoró la descarga de cada video entre media y una hora entera. Eso significaba que los jóvenes del equipo educativo tuvieron que descargar los videos durante varios días. Para este trabajo, la responsable del Tambo, Carol Inga, les puso a disposición la laptop institucional. No obstante, una vez de descargados los videos, los microchips podían ser armados en pocos minutos y sin mucha dificultad.

El microchip contenía 6 carpetas digitales, una carpeta por cada curso: Matemática, Comunicación, Ciencia, Educación para el Trabajo, Ciencias Sociales y Arte. Las carpetas de los cursos contenían luego dos carpetas, una carpeta por el ciclo VI y otra por el ciclo VII, cada una con 4 videos, tal como habíamos descrito en el capítulo anterior. El equipo educativo añadió un video introductorio general, con unas palabras de explicación y motivación

por parte del presidente de la organización CARE, Ángel Pedro Valerio. El equipo preparó luego un paquete de materiales por cada comunidad. El paquete contenía el microchip con los videos, la tablet con cargador, y los fólderes con nombre para cada alumno.

El equipo inició luego la preparación de los paquetes alimenticios. Los alimentos de Qaliwarma que habían llegado ya a la comunidad de Potsoteni, tenían que ser distribuido junto a lo materiales educativos. Para ello, el equipo preparó una bolsa de alimentos para cada alumno. Debido a que al momento de la entrega ya habían llegado dos cargas de alimentos por parte del programa Qaliwarma, las bolsas de alimentos resultaron bastante grandes. Este hecho obligó al equipo cambiar el cronograma planificado.

La idea inicial era realizar el trabajo de distribución en un solo día, empezando con el viaje hacia la comunidad Boca Saureni, y luego bajando poco a poco hacia las demás comunidades. No obstante, resultó imposible cargar todos los alimentos para las cuatro comunidades de la parte alta del río Ene sin poner en peligro al equipo. Debido a que el equipo tenía que cruzar el cañón Pakitzapango, donde se podrían esperar corrientes fuertes, acordaron distribuir el trabajo sobre varios días.

Sin embargo, la primera salida del equipo el día viernes 15 de mayo, se realizó hacia la parte baja del río Ene, viajando a Osherato y Boca Saureni. Llegando a Osherato, donde las autoridades comunales habían convocado a los padres de familia para la reunión de la entrega de los materiales, el grupo se reunió con los padres y alumnos en el espacio de la escuela primaria. El profesor Pablo, quién encabezó al equipo como docente, y quién es al mismo tiempo Asháninka de la cuenca del río Ene, expuso ante las autoridades, padres y alumnos el funcionamiento del proyecto KORAKE. La exposición se realizó de forma práctica; el profesor mostró la tablet, colocó el microchip, enseñando la organización de los contenidos en carpetas, y abriendo algunos videos, para que los padres de familia podrían hacerse una imagen más clara de la propuesta. Se explicó asimismo el cronograma previsto para

la visualización de los materiales, distribuyendo el horario que los docentes habían preparado para los alumnos.

Junto con las autoridades comunales, padres y alumnos, el equipo educativo identificó un espacio, en el cual los alumnos deberían visualizar los contenidos y hacer sus tareas. Se acordó usar las instalaciones de la escuela primaria. Se seleccionó asimismo una persona responsable para guardar, cargar, y poner a disposición la tablet para los alumnos. Se eligió a Javier Irisaca, APAFA del nivel Primaria y padre de uno de los alumnos del albergue, quién vive a pocos metros de la escuela y quién guarda también las llaves de escuela. El equipo educativo hizo firmar un acta de compromiso al jefe de la comunidad y a la persona encargada del cuidado de la tablet; un documento en el cual la comunidad se comprometió a cuidar la tablet, y en caso de que el artefacto se rompiera, reponerlo. Pablo procedió luego con la entrega de las bolsas con alimentos a los padres de familia, mientras que los demás miembros de equipo enseñaron a los alumnos manejar la tablet. La reunión duró en total aproximadamente 2 horas.

En el camino de regreso desde Osherato a Potsoteni, el equipo entró a la comunidad Boca Saureni. Una comisión de padres y alumnos de la comunidad Alto Kamonashyrail habían caminado la noche anterior para llegar temprano a las orillas del río Ene. El equipo educativo y los padres coordinaron con las autoridades de la comunidad, quienes les pusieron a disposición la casa comunal. Reunidos en la casa comunal, el profesor Pablo volvía a explicar nuevamente el funcionamiento del proyecto, mostrando el funcionamiento de la tablet y de los videos, entregando los fólderes y horario para la visualización de los videos. Debido a que ni autoridades comunales y tampoco todos los padres habían llegado, sino solo una comisión de tres padres, era necesario que uno de los padres presentes asumiera la responsabilidad sobre la tablet. Se eligió a Gabriel Ñaco, padre de dos alumnos de Potsoteni. Los padres se comprometieron a replicar la inducción en la comunidad, explicando el funcionamiento del proyecto a todos los padres y a las autoridades comunales. La comuni-

dad cuenta con una nueva casa comunal, y los padres aseguraron que los alumnos podrían usarla para los estudios. La comunidad Alto Kamonashyarii no cuenta con luz eléctrica, pero Gabriel Ñaco manifestó que cuenta con un panel solar, con el cual podría cargar la tablet. Después de la entrega de las bolsas de los alimentos, durante la cual los jóvenes del equipo volvieron a mostrar a los alumnos como funciona la tablet, los padres y alumnos emprendieron su caminata de retorno, mientras que el equipo educativo retornó en bote hacia Potsoteni.

El día siguiente, sábado 16 de mayo, el equipo, encabezado por el profesor Pablo, partió hacia las comunidades de Tsiquireni y Pichiquía. El primero destino fue Tsiquireni, que se encuentra a aproximadamente una hora y veinte minutos de distancia de Potsoteni. Se trata de una comunidad pequeña, y solo cuenta con 4 alumnos matriculados en Potsoteni. El equipo entró y realizó la entrega de los paquetes alimenticios de Qaliwarma y de las herramientas educativas en la casa del señor Pedro Soliz, padre de dos de los alumnos del primer y quinto grado del colegio. Fue también él quién firmó, junto con el jefe de la comunidad, el documento de compromiso. Nuevamente, se explicó a los padres, alumnos y autoridades el nuevo método de enseñanza que el colegio intentaría desarrollar con los alumnos. La reunión era mucho más breve, debido a que solo se realizó en presencia de los tres alumnos, los padres y las autoridades. Debido al número pequeño de estudiantes con los que cuenta la comunidad, la reunión no tuvo mayor relevancia para el resto de los comuneros, que prefirieron no asistir. Es así que la reunión y entrega se pudieron realizar en muy poco tiempo, y el equipo pudo seguir su viaje de retorno, haciendo parada en la comunidad de Pichiquía.

La comunidad de Pichiquía cuenta con 14 alumnos matriculados en el colegio Potsoteni. Es por ello que la reunión provocó un gran interés en la comunidad. Una comitiva recibió al equipo educativo en la playa, apoyando con el transporte de los alimentos hacia la propia comunidad, que se encuentra a 10 minutos de caminata. En la comunidad, alumnos

y padres de familia ya los esperaron en la casa comunal. Después de que las autoridades comunales dieron por iniciado la reunión, el profesor Pablo empezó inmediatamente con la exposición del proyecto educativo, explicando el funcionamiento de la tablet, y demostrando como los alumnos tendrían que abrir y visualizar los contenidos. Luego, enseñó y explicó en detalle el horario para la visualización de los videos.

El hecho de que 14 alumnos dependen de un solo dispositivo digital complica naturalmente la organización, y por ello sería crucial que los alumnos logran desarrollar cierto protagonismo en el seguimiento de las clases. Éste tema fue luego materia de debate en la asamblea. Se eligió como responsable a Wiliam Santos, quién es un egresado del colegio de Potsoteni, pero hermano de uno de los alumnos. Wiliam egresó en el año 2018 del colegio Potsoteni y se fue a trabajar durante el año 2019 a la ciudad de Satipo. Debido a las disposiciones del gobierno por la pandemia, Wiliam regresó a Pichiquía para pasar la pandemia en la comunidad y ayudar a sus papás en la chacra. Se comprometió a apoyar con el cuidado de la tablet, organizando también las visualizaciones de cada día. No obstante, Wiliam señaló que los padres tendrían que ayudarlo con la organización, ya que se trataría de muchos alumnos, que viven dispersos por toda la comunidad, y que no se podría hacer responsable de buscar a cada uno de ellos en el caso de que no asistirían en las horas establecidas. El jefe de la comunidad señaló que la comunidad tendría acceso a una impresora que se encuentra en la institución de Primaria, y que puede funcionar con un panel solar. La comunidad acordó imprimir un horario para cada familia, resaltando que los alumnos, padres y autoridades tendrían que hacer un esfuerzo común para lograr una coordinación fluida de las clases.

La participación masiva de la comunidad en la asamblea llevó a un debate intenso. Los padres expresaron sus dudas acerca del proceso. Querían saber dónde los alumnos tendrían que realizar sus tareas; ¿En el mismo lugar donde vean los videos? ¿Quién se haría responsable del recogo de las tareas? ¿Qué pueden hacer los alumnos cuyos padres no

han podido comprar útiles escolares debido a las restricciones por la pandemia? El equipo educativo tuvo que responder pacientemente cada una de las preguntas, intentando de resolver todas las dudas. La figura de Pablo resultó nuevamente clave. Siendo profesor de la institución, y al mismo tiempo comunero asháninka de Potsoteni, no solo pudo responder todas las dudas técnicas que tenían los padres, sino responder a las inquietudes y dudas que él mismo, como comunero y padre de un alumno en Primaria, compartía con ellos. La familiaridad con el entorno, y la posibilidad de explicar los aspectos críticos de la propuesta en lengua asháninka resultaron claves para ganar la confianza de la comunidad, que se había mostrado sumamente escéptico al inicio.

William y el jefe de la comunidad firmaron el acta de compromiso, y Pablo organizó la distribución de los paquetes alimenticios con los padres. El equipo educativo se retiró con todos los alumnos de Potsoteni hacia la institución educativa de Primaria, donde se impartirían las clases. Se les volvió a explicar en detalle el método, el horario, y la visualización de los videos en la tablet. Luego, se entregó a cada alumno un fólder con su nombre en el cual tendrían que guardar sus tareas. Después de esta jornada intensa, el equipo educativo retornó a la comunidad de Potsoteni para organizar la salida del día siguiente hacia Boca Sanibeni y Centro Meteni.

El día domingo 17, el equipo educativo de Potsoteni salió a las 4:30 am, con la salida de los primeros rayos de sol en el horizonte, hacia las comunidades de Boca Sanibeni y Centro Meteni. La llegada a las comunidades un día domingo era absolutamente estratégico. Debido a la inexistencia de cobertura de señal de telefonía, era imposible comunicarse con anticipación con las autoridades comunales y coordinar la reunión. No obstante, ambas comunidades realizan semanalmente, todos los días domingo, una asamblea comunal a la cual toda la población es obligada a participar. Llegar un día domingo aseguraría encontrar la mayor cantidad de padres de familia en la comunidad. Para llegar a Boca Sanibeni, el bote tiene que pasar primero a la comunidad Centro Meteni. El equipo paró el bote en la

playa de la comunidad, explicando a las autoridades que estarían realizando una reunión con la comunidad de Boca Sanibeni, y que pasarían luego a visitar a Centro Meteni para distribuir alimentos y los materiales educativos. De esta forma, la comunidad pudo prepararse para la llegada del equipo y llamar a padres y alumnos.

El grupo llegó a las 7 a.m. a la comunidad Boca Saureni. Habían llegado ya una gran cantidad de comuneros a la comunidad para participar en la asamblea, que iba a iniciar a las 8am. El equipo se dirigió a la casa del jefe de la comunidad, Christian Martínez, para explicar el propósito de su visita y la proyección de la metodología de KORAKE. El jefe señaló que no habría una agenda importante para esta mañana, y que podrían usar más bien el espacio de la asamblea para presentar el proyecto a la comunidad, especialmente a los padres de familia. Christian señaló además a los padres de familia que deberían llamar a todos sus hijos que estudian generalmente en Potsoteni, para que también podrían escuchar la exposición. La reunión inició a las 9 a.m., cuando todos los padres y alumnos se encontraron reunidos en la casa comunal.

El interés por parte de la comunidad era bastante grande. Debido a que se encontraron prácticamente incomunicados desde dos meses, y no tenían ninguna noticias acerca de la continuidad del estudio de sus hijos, ya se habían generado una serie de especulaciones. Tanto el jefe y la comunidad se mostraron sumamente satisfechos de recibir, por fin, noticias y propuestas concretas sobre como continuaría el estudio de sus hijos.

El profesor Pablo y el equipo educativo expusieron luego el proyecto, tal como ya lo habían hecho en las anteriores reuniones. Mostraron las tablets, enseñaron como abrir y visualizar los videos, y explicaron luego el horario de las clases que los alumnos deberían seguir. También Boca Sanibeni cuenta con una cantidad relativamente grande de alumnos; 12. El profesor Pablo hizo mucho énfasis en explicar que la organización de las clases debe ser bien planificada y coordinada, evitando así cruces y pérdidas. La comunidad seleccionó luego a Néstor Alvarado, quien había sido alumno en Potsoteni hace cuatro años atrás, y cuyos



dos hermanos menores estudian todavía en el segundo y quinto grado. La comunidad acordó que se habilitaría el segundo piso de la casa comunal, para que los alumnos podrían estudiar con tranquilidad. Néstor vive a solo 50 metros de la casa comunal, y cuenta con un panel solar para poder cargar cada noche la tablet. Señaló que su hermano, Benito Alvarado, alumno de quinto grado, podría ayudarlo con la organización, pero insistió a que los padres de familia deberían apoyar en la organización de sus hijos, porque él solo se responsabilizaría en poner el video, pero que no podría buscar los alumnos en caso de que no se harían presentes.

El equipo educativo, después de la reunión en Pichiquía, ya habían previsto esta situación e imprimieron un horario para cada familia, para que alumnos y padres de familia podrían saber exactamente los días y horas que les tocarían clases.

Después de la parte organizativa, Pablo distribuyó nuevamente los paquetes alimenticios para cada familia y alumno, y los promotores explicaron en detalle a los alumnos como deberían visualizar los videos, entregando a cada uno su fólder con nombre, y exponiendo nuevamente el modo de trabajo. Finalmente, Christian Martínez, el jefe de la comunidad, y Después de haber culminado con la distribución, la asamblea se cerró con la coordinación de la siguiente visita. El profesor Pablo explicó que el equipo volvería a visitar a la comunidad con un nuevo microchip que contendría las siguientes clases, recogiendo los trabajos por los alumnos durante esta primera unidad, y distribuyendo nuevamente los alimentos de Qaliwarma. Se acordó que la siguiente fecha sería el día domingo, 20 de junio. El profesor Pablo señaló que harían todo lo posible por lograr que la siguiente visita se concrete exactamente este día; la falta de línea de telefonía haría imposible notificar cualquier cambio o inconveniente.

Luego, el equipo educativo se despidió de la comunidad, retornando con el bote, dirigiéndose primero a la comunidad Centro Meteni. Los comuneros de Centro Meteni ya se encontraron reunidos en la casa comunal, esperando al equipo. Centro Meteni es una co-

munidad muy pequeña, y solo 2 alumnas se encuentran estudiando en el colegio de Boca Potsoteni. La reunión se desarrolló así con mucho más fluidez, y el equipo explicó detalladamente a las alumnas y padres de familia como hacer uso de la tablet. Las dos alumnas son primas del 3er y 4to grado, y su prima. Esta cercanía familiar permitiría una organización mucho más simple, y se hizo la entrega de la tablet a la alumna mayor, Nelly Domínguez, quien se responsabilizaría junto con el jefe de la comunidad, Daniel Domínguez, a cuidar y cargarla, y también a organizar las clases junto a sus dos primas. Ambos firmaron el oficio, y el profesor Pablo distribuyó luego los paquetes alimenticios a las familias de las tres alumnas. Se acordó igualmente que el equipo regresaría el día domingo 21 de junio para realizar la entrega del segundo microchip con las clases nuevas y recogiendo los trabajos realizados por las alumnas. Luego, el equipo educativo emprendió el camino de regreso a la comunidad de Potsoteni.

#### **4.2.3. DESARROLLO Y SEGUNDA ENTREGA**

Hasta aquí hemos expuesto extensamente la fase de la primera entrega, con la cual el proyecto educativo KORAKE empezó para los alumnos. Aunque la adquisición de los materiales, la elaboración de los contenidos audiovisuales, la distribución y la coordinación con los padres de familia constituyen elementos claves de todo el proceso, podemos decir que las primeras semanas de la implementación del proyecto en las comunidades constituía la fase más crítica del proyecto.

En primer momento, es importante señalar que gran parte de los procesos que se iniciaron en esta segunda fase escaparon absolutamente a los docentes y/o los miembros del equipo educativo. Después de haber entregado los materiales, con todas las instrucciones, a los alumnos, los docentes solo podían esperar, con la esperanza que los padres de familia y los alumnos habrían entendido todo durante la breve asamblea de coordinación. Aquello no era del todo seguro. Aunque el equipo educativo explicó extensamente el proyecto, y los padres de familia y las autoridades de la comunidad tuvieron la oportunidad de

preguntar en caso de que las instrucciones no habrían quedado claro, era de esperar que a lo largo de la implementación y desarrollo del proyecto podrían surgir situaciones no previstas, causando problemas inesperados.

El aspecto que causó mayor preocupación a los docentes era la comprensión de los contenidos educativos por parte de los alumnos. Cada docente intentó articular la materia de su curso de la forma más sencilla y comprensible. Hemos descrito en el apartado anterior las dificultades con las que cada docente se topó al momento de construir sus materiales. Habíamos señalado la dificultad, sobre todo para esta segunda fase. Bajo circunstancias normales, la interacción directa entre docente y alumno constituye la brújula para la construcción de las siguientes clases; el docente logra tener una impresión directa sobre los temas que fueron comprendidos por los alumnos, y otros que requieren refuerzo. Durante esta primera fase del proyecto KORAKE, los docentes no podían apoyarse en ninguna dinámica de retroalimentación, porque simplemente no fue posible ponerse en contacto con los alumnos.

Esto significó que los docentes tenían que elaborar sus clases, es decir, los nuevos contenidos audiovisuales, únicamente en base a su intuición. Tendrían que seguir el camino delimitado desde un inicio, seguir simplemente la lógica de la materia, y confiar en que los alumnos habrían comprendido todo los contenidos de la primera clase. En el siguiente apartado analizaremos en mayor detalle las dificultades didácticas que trajo consigo esta situación, especialmente para el trabajo de la retroalimentación. Lo importante en relación a la dimensión infraestructural, y que tiene implicancias pedagógicas y didácticas, es la imposibilidad de introducir cambios basado en evidencia. Eso significó que la segunda intervención fue preparada exactamente en los términos de la primera, sin conocimiento o seguridad si la primera entrega desencadenó un proceso exitoso.

Los docentes prepararon sus videos, y volvían a subirlas a la plataforma digital del colegio en Google Classroom. El equipo educativo descargó nuevamente los materiales au-

diovisuales, subiéndolos a los nuevos microchips. Para el equipo educativo en la comunidad, el lapso de tiempo entre la primera y segunda entrega guardó muy poco trabajo. Sólo después de la segunda entrega, cuando se esperaba que los alumnos entregarían sus primeras tareas, los jóvenes tendrían una importante y laboriosa responsabilidad que consistiría en fotografiar y subir las tareas de los alumnos a la plataforma.

Después de unas semanas de incertidumbre y espera, el equipo educativo empezó a organizar la segunda entrega. Los microchips ya estaban preparados, y todos los materiales impresos. A fines del mes de mayo ingresó nuevamente Qaliwarma, entregando los alimentos para todos los alumnos. El equipo, con el profesor Pablo a la cabeza, preparó nuevamente los paquetes alimenticios. El equipo había incluso anunciado vía llamada telefónica a las comunidades de Pichiquía, Osherato y Alto Kamonashyarii la fecha de su llegada, que estaba previsto para los días entre el 18 y 20 de junio.

No obstante, a pocos días antes de empezar con la distribución de los materiales, ocurrió un incidente que frenó por completo el proyecto. El equipo hizo uso del bote de la comunidad, que es de propiedad comunal, y la comunidad usa este mismo bote para trasladar ocasionalmente sus miembros hacia diferentes partes del territorio. Cada miembro de la comunidad tiene el derecho de usar el bote, bajo la condición de poner el combustible, cuidar bote y motor y coordinar el uso con anticipación con las autoridades comunales. En una salida de un grupo de comuneros hacia una parcela alejada, el motor del bote se malogró. Bajo circunstancias normales, este incidente no representaría un obstáculo importante, sin embargo, en el contexto de la pandemia, este hecho se transformó en un problema prácticamente sin solución. Los Comités de Autodefensa de la cuenca del río Ene habían coordinado con las autoridades provinciales, distritales y las Fuerzas Armadas el cierre completo de la cuenca. Eso significó que no se permitió la entrada de ningún bote comercial al río Ene. El bote de la organización CARE y aquél del programa Qaliwarma habían tramitado un permiso especial. No obstante, ninguno de estos dos botes se encontró actualmente en el río.

Eso significó que la comunidad, que no dispone de herramientas ni conocimientos para poder arreglar un moto, no tuvo ninguna posibilidad de transportar el motor hacia Puerto Prado, la capital del distrito Río Tambo, donde se encontraron los mecánicos que arreglan generalmente los motores de los botes de la zona.

En un primer momento, el profesor Pablo se trasladó con un *Peque* hacia Puerto Prado. El motor del un *peque* tiene muy poca fuerza, y las canoas mismas no soportan mucho peso. Por ello es imposible transportar el moto de la comunidad con el *peque*. El profesor Pablo, quién había revisado el motor y pensó conocer la razón por las fallas del motor, se trasladó personalmente para hablar con el mecánico y comprar un repuesto. Éste viaje duró aproximadamente 4 días.

Al regresar, el equipo intentó arreglar el motor, intercambiando las partes malogradas por los repuestos comprados. No obstante, al retirar todas las partes malogradas, se dieron cuenta que el motor presentó rastros de un daño superior. Después de instalar las nuevas pistas, el motor seguía sin funcionar. Eso obligó al equipo a buscar soluciones alternativas. El profesor Pablo y los miembros del equipo educativo coordinaron con CARE y la cooperativa KEMITO-Ene. En cooperación con CARE la cooperativa había logrado implementar protocolos de bioseguridad que le permitían ingresar a las comunidades para acopiar cacao. Al momento de entablar las coordinaciones, el bote se encontró en la parte alta del río Ene y estaría bajando en unos días. Se acordó que el bote pararía en el puerto de Potsoteni para apoyar con el transporte del motor hacia Puerto Prado. El profesor Pablo se trasladó junto con el motor, y se quedó en Puerto Prado hasta que el motor estaría funcionando. Finalmente, pasaron casi dos semanas más hasta que el mecánico de Puerto Prado pudo conseguir los materiales que necesitó para poder arreglar el motor, y hasta que el profesor Pablo encontró una oportunidad para trasladar el motor de vuelta hacia la comunidad de Potsoteni.

Durante todo este tiempo, el proyecto KORAKE se encontró prácticamente en modo de espera. El equipo educativo pudo llamar a las comunidades de Osherato, Alto Kamonashyarii y Pichiquía, informándoles sobre los problemas con el motor y postergando las fechas de llegada. Las autoridades de ésta última comunidad podían avisar a la comunidad Tsiqireni. El profesor Pablo regresó desde Puerto Prado con el bote del programa Qaliwarma que ingresó nuevamente. Éste mismo bote subía hasta la parte alta del río Ene, pasando por las comunidades de Centro Meteni y Boca Sanibeni. El equipo entregó al motorista del bote oficios para las autoridades de estas dos comunidades, en los cuales explicaron las razones de la cancelación de la segunda entrega.

Las autoridades de la comunidad Alto Kamonashyarii decidieron bajar a pie hacia Potsoteni. Es así que el día 5 de julio, el jefe de la comunidad, los padres de familia y los alumnos llegaron a la institución después de una caminata de aproximadamente 12 horas. Los padres entregaron los microchips que les fueron entregados durante la primera entrega, recogieron los nuevos materiales y los paquetes alimenticios, y regresaron el día siguiente a su comunidad. Los alumnos entregaron sus tareas, lo que permitió a los jóvenes del equipo educativo subir los primeros trabajos al sistema, para que los docentes podrían tener finalmente una impresión sobre el grado de comprensión al cual habrían llegado los alumnos. Con el motor finalmente arreglado y funcionando, pero con mucho tiempo perdido, el equipo educativo y los docentes realizaron una importante reunión en la cual decidieron como proseguir. Faltó solo un poco más de una semana para la fecha prevista para la tercera entrega, y aun no se ha podido concretizar la segunda. Como hemos mencionado, había llegado un nuevo bote de Qaliwarma, el bote con el cual se había trasladado el profesor Pablo, dejando los alimentos para el siguiente mes.

El equipo decidió finalmente esperar unos días más para emprender el siguiente viaje, entregando no solo los nuevos materiales sino ahora también los alimentos de dos meses.

#### **4.2.4. SEGUNDO INTENTO PARA LA SEGUNDA ENTREGA**

Debido a los problemas con el moto, el proyecto había experimentado un importante revés. El incidente evidenció que los recursos infraestructurales y logísticos en base a los cuales se desarrolló el proyecto eran sumamente precarios. La falla de un solo elemento podía poner en peligro el desarrollo de todo el proyecto, y una simple falla del motor de la comunidad se tradujo en la suspensión involuntaria de las clases para más de 60 alumnos de seis comunidades.

El inconveniente había frenado también el trabajo de los docentes, quienes ya habían preparado ya los contenidos audiovisuales para la segunda entrega. Decidieron que en esta segunda visita, se haría la entrega de los materiales que estaban previstos para la segunda visita frustrada. Se desestimó la propuesta de entregar materiales para dos meses, es decir, entregar los materiales de la segunda visita frustrada y al mismo tiempo los nuevos materiales para el tercer mes. Aunque aquello hubiera sido una posibilidad para los docentes, con lo cual hubieran podido demostrar ante la UGEL la continuidad de su trabajo, llegaron a la conclusión que sería prudente avanzar lentamente.

En primer lugar, no contaron todavía con las tareas de los alumnos, y por ello, los docentes se encontraron en la mas absoluta incertidumbre acerca de la acogida de los contenidos por parte de los alumnos. Por cuestiones de practicidad, el cuerpo de docentes ya se veía en la obligación de avanzar con la elaboración de los materiales para la segunda entrega a pesar de carecer de una herramienta de retroalimentación. Debido a las complejas circunstancias, esta situación no pudo ser evitada. No obstante, avanzar con la elaboración de los materiales para la tercera entrega hubiera sido ya demasiado riesgoso.

En segundo lugar, querían evitar una sobrecarga de los alumnos con clases, trabajos y tareas. No solo carecían los docentes de una referencia sobre el proceso de aprendizaje por medio de las herramientas audiovisuales, sino que no contaban aun con una referencia clara acerca de la capacidad de la comunidad en organizar el proceso de aprendizaje en la co-

munidad. El horario distribuido se basaba en exactamente la cantidad de clases distribuidos en una sola entrega. Entregar el doble de material educativo, es decir, entregar en una sola visita los materiales para dos meses hubiera implicado la elaboración de un nuevo horario, y una reorganización de las clases.

Es por ello que el equipo educativo realizó la segunda visita, entregando a cada alumno dos paquetes alimenticios, pero solo una unidad educativa. El equipo realizó las visitas, repitiendo la misma ruta que durante la primera entrega, con la excepción de que ya no visitaron a la comunidad Boca Saureni, debido a que los padres de Alto Kamonashyarii habían llegado a Potsoteni una semana antes.

Debido a la imposibilidad de avisar a las autoridades de las comunidades de Centro Meteni y Boca Sanibeni, el equipo llegó nuevamente un día domingo, esperando encontrar la mayor cantidad posible de padres y alumnos. Se realizó una reunión en ambas comunidades, no obstante, la mayoría de los alumnos se encontraron en las chacras. Las chacras de las familias se encuentran generalmente a una distancia de 1 a 4 horas de la comunidad. Las familias residen la mayor parte del año en sus casas de campo, llegando solamente los días domingo al centro de la comunidad para participar en la asamblea. Los niños y adolescentes se quedan mayormente en la casa. Es así que un número importante de padres de familia participó en la asamblea, pero que casi no participaron alumnos. Los alumnos se habían quedado en las chacras, lo que significó también que el equipo no pudo recoger los folios con los trabajos, que los alumnos guardaron consigo en sus casas.

Los padres de familia mencionaron que sus hijos habían estado en la comunidad, participando en las clases. Señalaron que los alumnos habrían visto los videos mucho más rápido de lo que mandó el horario. Después de dos semanas, la mayoría de ellos ya se regresó a las chacras, y debido a que el equipo no volvió a visitar a la comunidad, los jóvenes se habrían quedado en la casa. Los comuneros de Boca Sanibeni señalaron que ya habían dado por muerto el proyecto. El jefe recibió el nuevo microchip, y entregó el chip de la pri-



mera entrega. Sólo algunos alumnos que se encontraron en la comunidad entregaron sus trabajos.

En la comunidad de Centro Meteni se presentó un escenario similar. Las alumnas no se encontraron en la comunidad, y el jefe recibió los nuevos materiales, devolviendo el chip de la primera entrega. Señaló que también las tres alumnas habían terminado casi todos los videos durante la primera semana, y que luego esperaron la llegada de los nuevos materiales. Como el equipo no llegó en la fecha acordada, esperaron unos días más y se fueron luego a la chacra, donde se encuentran hasta ahora. El equipo y las autoridades acordaron que el equipo regresaría nuevamente el siguiente mes, y que los alumnos deberían tener listo sus trabajos de las dos unidades.

Los padres de familia de Pichiquía y Osherato describieron una situación similar. Los alumnos veían casi todos los videos durante la primera semana. Como eran muy cortos, y les gustó mirar los videos, los veían casi de golpe a todos, y el día siguiente los volvían a poner. Los responsables de entregar la tablet se justificaron, señalando que ellos solo estaban en la responsabilidad de entregar la tablet en el horario previsto a los alumnos, pero que no podían influir en como los alumnos iban a usar la tablet. Después de la primera semana, los jóvenes se retiraron a la chacra, señalando a sus papás que ya habrían terminado con todos los videos. La mayoría de ellos habían regresado para la fecha prevista de la segunda entrega, no obstante, el jefe de la comunidad, quién había sido notificado por el profesor Pablo de los problemas, les señaló que deberían esperar hasta nuevo aviso. Desde entonces, se retiraron nuevamente a las chacras.

Aunque la mayoría de los alumnos de Pichiquía y Osherato estuvieron presentes en la reunión con el equipo educativo, casi ninguno había traído sus tareas. Todos señalaron que habrían dejado su fólder en la chacra, y debido a la distancia, era imposible traerlo ahora.

Después de regresar a la comunidad de Potsoteni, el equipo educativo informó a los docentes sobre las impresiones de la segunda visita, y se acordó una reunión entre todo el grupo para volver a evaluar la propuesta.

#### **4.2.5. TERCERA E ÚLTIMA ENTREGA**

La visita a las comunidades, las conversaciones con las autoridades y padres de familia, pero también los trabajos entregados por los alumnos constituían un punto importante de inflexión. Los profesores habían elaborado y entregado los nuevos contenidos exactamente como durante la primera entregad. Eso se debía a la falta de retroalimentación con alumnos y familias. No obstante, después de la reciente visita quedó claro que el proyecto requeriría un cambio sustancial.

Era imposible decir con claridad si el equipo podría contar con un número mayor de tareas entregadas por parte de los alumnos si hubieran tenido la oportunidad de comunicar su llegada. Pero el hecho de que en las comunidades de Osherato y Pichiquía, a quienes el equipo habían avisado efectivamente su llegada, los alumnos no habían entregado tampoco sus tareas, deja entrever que los alumnos no solo se olvidaron de entregarlas, sino que, efectivamente, no las habían hecho.

Si se suponía que los alumnos no entregaron sus trabajos porque no las habían hecho, hubiera sido importante averiguar individualmente las razones; ¿No habían entendido los ejercicios? ¿No habían entendido los contenidos, o tal vez solo una parte? ¿No sabían como realizarlos?

Quedó claro que las rutas para la comunicación entre docentes y alumnos eran absolutamente deficientes, y que la única vía prevista para la retroalimentación, es decir, las tareas entregados por los alumnos, era aun menos confiable de lo esperado.

En base a los comentarios por parte de los padres de familia, los alumnos habían visto todos los videos durante los primeros dos días. Eso se debía a que los videos eran de corta duración. Ya habíamos explicado en el capítulo anterior que la decisión por elaborar

videos con una duración de máximo 10 minutos respondía a recomendaciones pedagógicas de una de las principales plataformas para la educación virtual. Sin embargo, la corta duración no parecía transmitir a los alumnos el carácter de clase, y en vez de concentrarse en cada uno, veían un video tras otro, como mera distracción.

La ausencia de un canal de retroalimentación, en base al cual hubieran podido establecer una coordinación constante y directa con los alumnos, los profesores podían simplemente especular lo que eran los principales problemas de los contenidos enviados. En el siguiente subcapítulo analizaremos en detalle algunos factores didácticos. Frente a esta incertidumbre, los docentes decidieron volver a recaer sobre herramientas educativas tradicionales, e integrar una mayor cantidad de lecturas y ejercicios en físico. Los alumnos estaban acostumbrados al trabajo con papel y lápiz, y el cambio de una educación totalmente análoga a una práctica digital era tal vez demasiado brusco. Es por ello que los docentes decidieron conectar los nuevos materiales audiovisuales a materiales tradicionales y conocidos por los alumnos, con la intención de que los aquellos materiales impulsarán o por lo menos canalizaran la práctica educativa de los alumnos hacia canales ya conocidos, y por ello, menos difícil de seguir para los alumnos.

Para ello, era necesario entrar nuevamente en coordinaciones con la organización CARE. Si bien el colegio Boca Potsoteni contó con una impresora, no había a disposición suficiente papel y tinta para imprimir cientos de páginas con lecturas y ejercicios. Los docentes juntaron nuevamente dinero, y el profesor Javier compró en Satipo tinta y papel adicional, entregando los materiales a la organización CARE. La CARE estuvo realizando entradas periódicas a las comunidades del río Ene junto a la Red de Salud Satipo con la intención de monitorear la situación pandémica, llevando finalmente los materiales a Potsoteni. Los docentes acordaron asimismo que los videos deberían tener una mayor duración; mínimo 10 y máximo 15 minutos. Si bien es cierto, habría que evitar abrumar o aburrir a los alumnos, habría que lograr al mismo tiempo dar a los contenidos audiovisuales un peso ma-

yor. En primer momento deberían los docentes intentar de mejorar su performance, es decir, intentar de transmitir mayor seriedad ante las cámaras. Los docentes deberían transmitir mayor seguridad, pero sobre todo, intentar de hacer uso de aplicaciones o herramientas de edición que podrían mejorar la presentación de los videos. Se mantenía el mismo horario, y también la misma distribución de videos por día. No obstante, cada video debería ser acompañado por un material físico, es decir, una hoja con una lectura o ejercicios.

Mientras que los jóvenes del equipo educativa de la comunidad subieron los pocos trabajos que habían sido entregados por los alumnos, los docentes empezaron a elaborar sus nuevos contenidos audiovisuales.

Durante los últimos días antes de las vacaciones de medio año, la CARE organizó una serie de reuniones con representantes de la UGEL Río Tambo, la DREJ, la DIGEIBIRA y el Ministerio de Educación. El objetivo de las reuniones era ganar apoyo material y logístico para la mejora del proyecto KORAKE. La organización CARE en coordinación con la UGEL Río Tambo, había elaborado una propuesta para pedir apoyo concreto para la implementación del proyecto. La UGEL Río Tambo había tomado mucho interés en el proyecto KORAKE, y quería ampliarlo para todas la cuenca del río Ene y río Tambo. En reuniones entre la UGEL y CARE, se elaboró un documento que resumía el proyecto y que proponía aspectos concretos para potenciar la propuesta, principalmente la contratación de un responsable en cada comunidad y que podría actuar como interlocutor inmediato entre docentes y alumnos. Aquello representa un aspecto absolutamente crucial; a pesar de todas las falencias de la implementación del proyecto que acabamos de describir, era claro que el proyecto KORAKE permitía un acercamiento real con los alumnos; algo que ningún otro colegio del río Ene y río Tambo había logrado hasta esta fecha.

Esta situación significó un impulso motivacional importante para los docentes. Aunque los resultados de los trabajos entregados por los alumnos podrían ser leído como un indicador de una mala planificación administrativa y/o pedagógica, era importante considerar

que el incipiente proceso educativo que habían iniciado los docentes de Potsoteni superó de lejos todas las demás iniciativas de la zona, y de acuerdo a los comentarios de la DIGEIBI-RA, tal vez a todas las demás en la Amazonía. Todas las instancias señalaron su interés por ampliar la iniciativa y dotar al proyecto con un pequeño presupuesto. Aparte del impulso motivacional, es importante retener que aquello cambió la situación para los docentes de Potsoteni; la siguiente entrega podría ser la última que deberían hacer con sus propios recursos y sin apoyo de personal en las comunidades.

Esta situación se confirmó durante la primera semana del mes de agosto. El director de la DREJ, Bladimir César López Leyva, tomó mucho interés en el proyecto. La compra fallida de las tablets, largamente anunciados por el MINEDU, obligó a las autoridades regionales y locales actuar con precipitación si no se quería perder también el segundo semestre. El director llegó con su equipo a la ciudad de Satipo. La CARE, en acompañamiento de la UGEL Río Tambo participó en una reunión de presentación del proyecto KORAKE. El director de la DREJ aseguró finalmente que aseguraría la contratación de 20 jóvenes, quienes desempeñarían la función de coordinador educativo en cada comunidad, y la UGEL Satipo aseguró habilitar el presupuesto para otros 20 jóvenes. De esta forma, en la cuenca del río Ene y Tambo empezarían a trabajar desde el mes de setiembre 40 jóvenes de cada comunidad, con la finalidad de establecer el nexo entre docentes y alumnos. Sólo se beneficiaría a aquellas comunidades que cuentan con acceso a telefonía e internet, y a las 6 comunidades vinculadas a la institución Boca Potsoteni.

Durante el mismo mes, la organización CARE logró habilitar un presupuesto para la instalación de 14 antenas de internet en la cuenca del río Ene. El presupuesto provenía de la ONG inglesa RAINFOREST UK, que trabaja con una de las comunidades del río Ene, Parijaro. La instalación del internet era considerado un paso importante para mejorar la comunicación entre las comunidades, la organización CARE y las instituciones de Salud, es decir, la instalación respondió principalmente al objetivo de implementar canales de comunicación

para coordinar mejor la atención de las comunidades en salud. No obstante, el internet podría ser usado igualmente por las comunidades para mejorar la comunicación entre docentes y alumnos.

Las consecuencias de estos cambios en el espacio político eran de gran importancia para el equipo educativo de Boca Potsoteni. El proyecto KORAKE se encontró en un punto crítico; la metodología actualmente empleada iba a llegar a su fin, lo que no constituía un fin del proyecto KORAKE sino más bien una profundización. A partir del siguiente mes, el equipo podría desarrollar una práctica educativa basada en los mismos principios y con la ayuda de las mismas herramientas y tecnologías, no obstante, con una mejora considerable de la comunicación directa con las comunidades, es decir, alumnos y padres de familia. La presencia de un personal dedicado únicamente al acompañamiento de los alumnos durante el proceso de aprendizaje, de ordenar el trabajo diario, pero también de fungir, gracias a la instalación de una antena de internet, como interlocutor directo entre docentes y alumnos significaría que el proceso de retroalimentación podría ser mejorado considerablemente, y que no se reduciría a los trabajos entregados durante la visita mensual.

Todas estas mejoras aun no se habían concretizadas, y la siguiente visita se desarrollaría todavía con los limitados recursos con los que el equipo trabajó hasta ahora. No obstante, el cambio previsto para el siguiente mes permitió a los docentes elaborar una tercera unidad en función a la transformación del proyecto, es decir, gestar una tercera unidad que constituiría una transición hacia el nuevo *modo operandi*.

Los docentes decidieron mantener los cambios acordados, es decir, videos de mayor duración y el acompañamiento con material impreso. Este material fue considerado esencial para esta fase de transición, debido a que un contacto directo y continuo con los alumnos aun no era posible. Uno de los cambios introducidos fue la colocación de preguntas reflexivas en los videos y que podrían ser resueltos en conversaciones directas entre docente y alumno que se darían a partir de la siguiente unidad.

El equipo educativo, con el profesor Pablo a la cabeza, realizó la entrada y la entrega de los materiales para la nueva unidad entre los días 26. El equipo realizó prácticamente la misma rutina; recoger los pocos trabajos realizados por los alumnos, recoger el microchip y entregar el nuevo. No obstante, la UGEL Río Tambo y la CARE delegaron una importante función al equipo; seleccionar un coordinador educativo de la comunidad.

El equipo realizó una asamblea en cada comunidad, en la cual informó sobre los futuros cambios al proyecto, la instalación de internet satelital y la decisión de la UGEL y DREJ por contratar un coordinador educativo. Cada comunidad debía elegir un joven de la comunidad, quién sería contratado como coordinador, recibiendo luego un incentivo económico para ejecutar esta labor. Los requisitos para que el joven podría ser contratado es haber culminado el colegio, contar con un celular inteligente y ser elegido por la comunidad en una asamblea. Cada comunidad eligió su coordinador, y el equipo coordinó la entrega de sus documentos; los coordinadores elegidos entregarían su constancia de estudio y sus documentos de identidad a los responsables del equipo, quienes los llevarían hasta Potsoteni, donde podrían escanear los documentos y mandarlos a la UGEL.

Es así que durante esta tercera entrega, la entrega de la nueva unidad y las tareas de los alumnos quedaron un poco atrás, y el anuncio de los cambios que se esperarían para las siguientes semanas dominó claramente la reunión. Se informó asimismo a los alumnos y padres de familia que los alumnos ya no deberían entregar sus trabajos durante la siguiente visita del equipo. Se esperaba que la instalación del internet satelital y el acceso a un teléfono inteligente permitiría a los docentes a entrar en contacto directo con los alumnos, y que podrían ser debatido al instante, o mandados vía foto hacia las diferentes aplicaciones como WhatsApp o directamente a Google Classroom.

El equipo realizó así entre el 26 y 30 de agosto las visitas a las 5 comunidades. La única excepción fue la comunidad Alto Kamonashyarii. Los padres de familia realizaron nuevamente una visita con sus hijos a la comunidad de Potsoteni. Recogieron así directamente

sus alimentos y llevaron los nuevos contenidos. No obstante, el jefe, quien se hizo presente en esta visita, trajo consigo la tablet, señalando que la herramienta ya no estaría funcionando. Aseguraron que los jóvenes la habían usado únicamente para ver los videos, y que simplemente dejó de prender. Es así que la comunidad Alto Kamonashyarii se quedó sin herramienta que le habría posibilitado visualizar los contenidos. El profesor Pablo lamentó que la institución Boca Potsoteni no contara con una tablet adicional con la que podrían reemplazarla.

El profesor Pablo comentó al jefe de Alto Kamonashyarii que deberían elegir entre sus jóvenes a un coordinador educativo. Aquél debería contar con un celular inteligente, y este celular debería servir por el momento como herramienta de trabajo de los jóvenes. Alto Kamonashyarii era una de las pocas comunidades que contaba con red de telefonía y en la cual no se iba a instalar internet satelital. El modo de trabajo en Alto Kamonashyarii dependería por lo tanto en gran medida del teléfono inteligente del coordinador educativo, y los comuneros tendrían que seguir visitando a la comunidad Potsoteni mensualmente para poder acceder a los nuevos contenidos audiovisuales.

Culminando esta tercera entrega, podemos decir que culminó también la primera fase del proyecto KORAKE; la fase durante la cual los docentes y el equipo educativo de la comunidad y en constante coordinación con la organización indígena CARE, desarrollaron el proyecto únicamente con los recursos infraestructurales, logísticos y de personal con los que contaron ellos mismos, sin ningún apoyo externo. A partir del siguiente mes, con la instalación del internet satelital y la contratación de los coordinadores educativos, el proyecto KORAKE, y con ello el proceso de enseñanza y aprendizaje en la cuenca del río Ene, experimentaría un cambio sustancial, y cuyo análisis requeriría un análisis adicional.



### **4.3. DIMENSIÓN DIDÁCTICA: RETROALIMENTACIÓN**

La diferenciación entre la dimensión infraestructural y didáctica es complicada, y se justifica únicamente en relación a un análisis de los aspectos directamente deducibles para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Está claro que la infraestructura con la que cuenta una institución, y su distribución y las posibilidades reales de su aplicación, determinan en gran medida las opciones didácticas de los docentes, y aquello, tal como habíamos descrito arriba, debe orientar las proyecciones pedagógicas de todo el proceso. Si nos centramos ahora únicamente en la dimensión didáctica, lo hacemos únicamente con el afán de reflexionar sobre las posibilidades y la variabilidad del uso de las herramientas tecnológicas en el contexto determinado. Como este contexto queda configurado por las limitaciones geográficas y políticas ya fue ampliamente descrito en el capítulo II, y las consecuencias para la aplicación concreta de las herramientas digitales en la cuenca del río Ene ha sido extensamente descrita en el apartado anterior. Ahora queremos centrarnos únicamente en algunos factores netamente metodológicos que subyacen al uso de estas tecnologías, con la intención de entender como la dirección de la mediación pedagógica gira en sentido contrario, y como los factores didácticos, es decir, la práctica de enseñanza concreta, pueden haber posibilitado o impedido determinados procesos de aprendizaje.

Uno de los aspectos principales que puede haber causado dificultades para los alumnos a concebir las tecnologías digitales, es decir, la tablet y los videos, como una herramienta educativa es la relativa novedad y la distancia que los separa generalmente de estos artefactos. Habíamos descrito que los profesores hacían uso de las tablets y del televisor de la institución con fines educativos, sin embargo, la aplicación de estas tecnologías se reducía a pocos momentos de las clases durante pocos días del mes. El uso de estas herramientas constituye siempre una curiosidad, acompañado por cierto efecto de descarga de presión escolar, es decir, los alumnos conciben los momentos de visualización de videos como una parte entretenido y relativamente relajada del curso.

Al momento de transformar estas tecnologías escasamente usadas como la principal herramienta de transmisión de los contenidos educativos, se corre naturalmente el peligro de que esta sensación de relajamiento que la herramienta representa en el ideario del alumno sea proyectada sobre la totalidad del proceso educativo. Aquello va en sentido contrario de la propuesta del proyecto. Los docentes habían decidido elaborar contenidos audiovisuales que no superan los 8 minutos. Aquello significa que los videos iban a contraerse, es decir, la transmisión de contenido se hacía muy denso en estos videos. Lo que el profesor transmitiría normalmente en una clase de 45 minutos, tenía que ser articulado en pocos minutos. Este factor habría obligado no solo al docente a sintetizar enormemente sus contenidos, sino también al alumno a prestar mucha atención y comprender literalmente palabra por palabra.

Esta discrepancia entre las condiciones concretas de los videos y la percepción de los alumnos constituye un enorme problema para el proceso educativo. Si la herramienta educativa no logre transmitir la seriedad debida, puede generarse el problema que pudimos observar con los videos entregados a los alumnos. Los padres de familia señalaron que todos los videos que los jóvenes debían haber visualizados durante las cuatro semanas fueron vistos durante los primeros tres u cuatro días. Es decir, los jóvenes, en vez de ver un video a la vez y realizar luego la tarea correspondiente, vieron todos los videos, y evidentemente, sin prestar la debida atención, pero sobre todo, sin hacer las tareas. Consideramos improbable que los jóvenes habrían visualizado todos los videos por simple impulso educativo, una especie de sed de conocimiento después de varios meses sin clases. Juzgando por los comentarios de los padres de familia y la forma de como actuaron los alumnos, pareciera más bien probable que los jóvenes, quienes por lo general no tienen acceso ni a celulares ni tablets, se sintieron simplemente atraídos por esta novedosa herramienta, y veían los videos como una interesante distracción y primordialmente como una herramienta educativa. Por ello, vieron los videos seguidos durante los primeros días, perdiendo luego el interés

en una herramienta que, de otro modo, tenía pocos atractivos; las tablets no contaron con otras aplicaciones, no contenían ni videos ni juegos. Es así que los jóvenes pueden haber perdido el interés después de pocos días, debido a que las nuevas tecnologías no lograron transmitir el carácter de seriedad necesario para cualquier herramienta educativa.

Esta impresión puede haberse intensificado por la calidad de los videos. Decíamos que uno de los principales retos para los docentes era el aprendizaje del manejo del video como medio de enseñanza, es decir, lo que se denomina generalmente la alfabetización digital (Peña, 2007). No obstante, a pesar del conocimiento básico sobre el manejo de las herramientas audiovisuales, los docentes requerirían naturalmente un proceso para acomodarse y aprender el manejo de esta herramienta de primera mano. La calidad de la enseñanza presencial es un fundamentalmente un asunto de práctica, y el manejo del contenido y del aula es algo que tiene que ser aprendido. Lo mismo vale para las nuevas tecnologías digitales. Los videos distribuidos en las comunidades fueron los primeros intentos por parte de los docentes, y transmitían claramente el nerviosismo y la falta de competencia en el manejo de este nuevo formato. Aquello no representa una deficiencia que podríamos simplemente atribuir a los docentes sino, muy por el contrario, era una debilidad que tendría que salir necesariamente a flote en un contexto educativo en el que los docentes nunca fueron formados en el manejo de estas tecnologías con fines educativos.

Estos dos factores; la falta de carácter de seriedad por parte de las tecnologías mismas, es decir, el no concebir la tablet como una herramienta educativa creíble, y la deficiencia en la calidad de los videos, puede haber intensificado la percepción de los alumnos y padres de familia de que no se trataría de un práctica educativa creíble. Consideramos que estos dos aspectos explican la inicial euforia y alegría por el proyecto KORAKE, y la pronta deserción después de solo algunos días.

De estos factores didácticos derivan inmediatamente otros sub-factores del ámbito de la didáctica. La retroalimentación entre alumnos y docentes, tal como estaba previsto en

el plan del proyecto KORAKE, no ha podido ser realizado. Eso se debe los canales deficientes de comunicación, tal como habíamos descrito arriba. Aquello significó que los docentes no han podido acomodar, modificar y puntualizar sus contenidos. Una retroalimentación pertinente y eficiente debe basarse en el real desempeño de los alumnos. Sólo si el docente puede identificar con claridad las deficiencias o cuellos de botella del proceso de aprendizaje, puede contrarrestar a determinadas tendencias que podrían perjudicar el proceso, o incentivar y potenciar tendencias positivas.

Los docentes tuvieron un doble impedimento por realizar una retroalimentación pertinente. En primer momento, no existieron canales de comunicación directos. Los pocos trabajos entregados no han podido ser analizados de forma clara; la entrega de un trabajo incompleto o lleno de errores es, en primer momento, solo un dato vacío. Era prácticamente imposible averiguar por qué el alumno hizo los errores que hizo, o porqué entregó el trabajo incompleto. Es por ello que el trabajo de retroalimentación se redujo finalmente a una evaluación muy general de los propios materiales elaborados. Los docentes solo podían constatar si sus materiales, sus videos o los ejercicios constituían material educativo pertinente. Era, en cambio, imposible discernir si la deficiencia de la propuesta residía en los materiales audiovisuales, en los ejercicios entregados, o incluso otros problemas de índole personal.

En retrospectiva podríamos argumentar que era posible implementar determinados mecanismos, elementos didácticos, con cuya ayuda hubiera sido posible superar este impasse. Podríamos pensar en notas escritas con las que se podrían haber acompañado los contenidos educativos, en los cuales deberían los alumnos anotar los posibles problemas que podrían encontrar al resolver los ejercicios.

No obstante, la implementación de semejante herramienta requeriría un tiempo de prueba, y la instrucción detallada de los alumnos en su uso. El simple acompañamiento de las notas no hubiera tenido mucho efecto, y podría haber confundido los alumnos aun más. Para que las notas de retroalimentación podrían ser realmente eficientes, hubiera sido nece-

sario un tiempo de acercamiento tanto de las herramientas digitales como a los elementos didácticos de moderación.

Aquello ha sido la principal deficiencia del proyecto KORAKE y debatiremos en mayor detalle en el siguiente capítulo; el colegio se ha visto obligado a efectuar un cambio dramático desde clases en las que las herramientas digitales no jugaron ningún papel, y las herramientas audiovisuales solo un rol periférico, a un modo de operatividad en el que estas herramientas constituirían el núcleo de la propuesta pedagógica, sin ningún tiempo de transición.

Este proceso de transición no solo habría permitido que los alumnos se familiaricen con las herramientas digitales, o que los docentes puedan experimentar cuales de las estrategias pedagógicas puede ser eficientemente comunicados a través de estas nuevas herramientas.

Aquello hubiera permitido también que los materiales impresos, que fueron entregados por algunos docentes, y los materiales digitales, habrían estado en mayor equilibrio. Los materiales impresos representaron para los alumnos probablemente el carácter de materiales adicionales, en vez de constituir un acceso diferenciado a las mismas materias articuladas en los videos. Esta complementariedad entre los materiales digitales e análogos requeriría no solo una mayor especificación pedagógica, sino simplemente un proceso de acercamiento e instrucción a los alumnos. La pandemia tomó a docentes, comunidad y organización indígena de sorpresa, y obligó a todos los actores a improvisar la implementación de las nuevas tecnologías digitales, sin posibilidad de introducirlas por medio de un proceso prolongado de acercamiento. Veremos en los siguientes capítulos lo que significa esta ruptura drástica en la práctica educativa para el proceso pedagógico en general.

#### 4.4. SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS

Ya habíamos expuesto con detalle las razones por las que el simple análisis cuantitativo del proyecto no permitiría una comprensión satisfactoria del alcance del proyecto. No habíamos métodos suficientes, ni para el investigador ni para los propios docentes, para averiguar de forma concluyente las razones por las que los alumnos hicieron mal los trabajos, o por qué muchos de ellos simplemente no entregaron sus trabajos resueltos. El hecho curioso es que casi todos los alumnos que no entregaron sus trabajos se presentaron en cada visita del equipo educativo a su comunidad para recibir los nuevos materiales.

No obstante, los pocos datos que se han podido recolectar sobre participación efectiva de los alumnos, es decir, los fólderes con los ejercicios resueltos que fueron entregados al equipo educativo, son un dato que nos muestra indudablemente la dificultad que el inicio de cualquier intento por construir ambientes de aprendizaje semipresenciales en las comunidades del río Ene representa.

**Tabla 3**

*Cantidad de materiales entregados y devueltos por los estudiantes*

<b>Comunidad</b>	<b>Fólderes entregados</b>	<b>Fólderes devuelto 1era entrada</b>	<b>Fólderes devuelto 2nda entrada</b>	<b>Fólderes devueltos 3era entrada</b>
<b>Osherato</b>	8	4	2	2
<b>Alto Kamonashyarii</b>	15	7	2	0
<b>Pichiquía</b>	14	6	5	3
<b>Tsiquireni</b>	4	2	2	2
<b>Centro Meteni</b>	2	1	1	1
<b>Boca Sanibeni</b>	12	9	6	3
<b>TOTAL</b>	55	29	18	11

*Nota. Los fólderes entregados corresponden con la cantidad de alumnos albergados, y se puede notar un claro decrecimiento de los fólderes devueltos con los ejercicios realizados.*

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

### 5.1. EL FUTURO DEL PROYECTO KORAKE

Ya habíamos expuesto en el capítulo III el difícil camino por construir la propuesta del proyecto KORAKE, que habíamos definido como un proyecto de emergencia. La clasificación del proyecto KORAKE como un proyecto de emergencia no se debe único- ni principalmente al hecho de que el proyecto pretende dar solución para uno de los impasses más dramáticos de las últimas décadas para nuestro sistema educativo, sino sobre todo por sus características pedagógicas, infraestructurales, logísticas e interculturales.

Los estados menos afectados durante la actual pandemia son, y han sido, aquellos que lograron movilizar presupuestos y materiales importantes, reactivando la economía y poniendo en acción dinámicas alternativas en los sectores de salud y educación. Los estados latinoamericanos, tradicionalmente cortos en reservas fiscales, han mostrado un performance considerablemente menor que los estados europeos o asiáticos. A parte de la ausencia de presupuestos reservados para eventuales situaciones de emergencia, no parece haber habido tampoco una estrategia nacional para situaciones de emergencia. Ningún país ha estado realmente preparado para semejante crisis. No obstante, después de los primeros días quedó claro que lo digital sería un elemento clave para hacer frente a los nuevos obstáculos de la pandemia. Y es justo aquí donde los estados europeos e asiáticos han tenido una ventaja adicional. El acceso de la población a una conexión continua y estable de internet es aun un privilegio en muchas regiones de América Latina. Sobre todo la Amazonía peruana es aun un espacio geográfico en el que una conexión a internet es un bien escaso. Muchas regiones, entre ellas la cuenca del río Ene, no solo carecen de cobertura con internet, sino incluso de una conexión a otras fuentes del sistema nacional de telecomunicaciones, como radio o televisión. Es por ello que es mucho más difícil implementar alternativas que podrían asegurar la continuidad del año escolar en un contexto de total incertidumbre y

prohibiciones de reuniones análogas entre docentes y alumnos. No obstante, con el apoyo de una administración pública eficiente, con capacidad de confrontar de forma flexible y creativa las nuevas circunstancias, poniendo en acción todas las palancas disponibles, el año escolar podría haberse desarrollado mucho mejor. Un problema latente, y que tuvo graves consecuencias en estas circunstancias, ha sido la insuficiente implementación de los centros educativos, especialmente aquellos en provincia.

La combinación de todos estos factores generó la situación particular a la cual tuvieron que hacer frente los docentes del colegio Potsoteni: falta de materiales y herramientas en la institución, cobertura inexistente en las comunidades de origen de los alumnos, y estudiantes pertenecientes a un sector de la población nacional que no puede acceder a estas herramientas digitales por sus propios medios. La actitud de la UGEL y de la DISER fue ambigua. El proyecto KORAKE fue presentado en una serie de reuniones, virtuales y presenciales, durante las cuales se expusieron los lineamientos pedagógicos y didácticos del mismo. Ambas instituciones saludaron el esfuerzo por parte de la organización y de los docentes, expresando su entusiasmo y aprobación. Estas señales de complacencias, sin embargo, no tuvieron consecuencias materiales.

Es por ello que nos referimos al proyecto KORAKE como un proyecto de emergencia: Es un proyecto que se gestionó enteramente con los recursos, tanto humanos como materiales, que la institución ha tenido a su disposición al momento de empezar la pandemia. La única adquisición nueva, en términos de materiales, fueron los microchips SD de 8Gb que servían como instrumento de transporte de los contenidos educativos. También estos chips fueron comprados con el dinero y por acción propia de los docentes de la institución. Pero aun con la adquisición de los chips y el suministro mensual de gasolina, el proyecto KORAKE se desarrolló, desde el primer momento, en un ambiente de total precariedad. Aquella precariedad encontró su expresión en la propia formulación y planificación del proyecto, principalmente en la delimitación del esfuerzo educativo. La fusión de los grados



en ciclos tenía el objetivo de reducir la demanda educativa, organizando a los alumnos en grupos manejables por los docentes. La distribución de las herramientas fue realizada en el mismo sentido, porque los pocos recursos, es decir, cinco tablets y una laptop, tenían que asegurar el acceso a la educación de 90 alumnos. Es decir, el proyecto fue diseñado en función a un principio simple: minimizar la cancha e simultáneamente maximizar la efectividad del personal y de los materiales.

Habíamos concluido en el capítulo 3 que la planificación y proyección del proyecto KORAKE es realista, pero que existe al mismo tiempo una susceptibilidad al error, con la posibilidad de un fracaso, parcial o total, del proyecto. La razón era su estructura emergente, porque el funcionamiento del proyecto KORAKE dependió de la puesta en su lugar de muchas piezas, y que todos los elementos funcionasen sin complicaciones o problemas. Un proyecto educativo que depende de un grado tan alto de la planificación y ejecución minuciosa de dinámicas que involucran a un conjunto amplio y disperso de elementos, en un contexto tan complejo y con una brecha de conectividad casi absoluta, corre constantemente el peligro de tropezar.

En el capítulo anterior habíamos desarrollado en detalle las constantes modificaciones que el equipo se vio obligado a introducir. La implementación concreta del proyecto KORAKE se diferenciaba parcialmente del plan inicial. Los cambios y modificaciones, no obstante, no se debían a una mala planificación sino al juego de conjunto de factores imprevisibles, como fallas técnicas del motor de la comunidad o la fragmentación de la pantalla de una tablet. La interdependencia de todos los elementos para el correcto funcionamiento de la propuesta causó una reacción en cadena al momento de presentarse una leve falla en solo uno de ellos. La habilidad por parte de los promotores y el profesor Pablo por intervenir de forma flexible en el contexto, permitió superar una serie de cuellos de botella, asegurando así el seguimiento del proyecto.

La reflexión en torno a la sostenibilidad del proyecto KORAKE se vincula a un debate mucho más amplio que la simple posibilidad de seguir su implementación hasta fines del año escolar 2020 en el colegio Boca Potsoteni. Durante las reuniones con representantes de la UGEL, pero también de la DREJ, DIGEIBIRA y DISER, se hizo evidente el gran interés que aquellas instituciones tenían en el desarrollo del proyecto. El proyecto KORAKE era una experiencia económica, por no decir, gratuita, a través de la cual las diferentes instituciones del MINEDU podrían evaluar las posibilidades y limitaciones de la implementación de una educación virtual en comunidades amazónicas. El proyecto KORAKE tendría fuerza expresiva con respecto a la implementación de nuevas estrategias virtuales en la Amazonía. Antes de lanzarnos a una revisión y análisis de las implicancias del proyecto KORAKE para la educación virtual en la Amazonía en general, estaremos analizando tres elementos claves del proyecto KORAKE que requieren una revisión y tratamiento especial para que podríamos hablar de una sostenibilidad de la propuesta.

#### **5.1.1. SOSTENIBILIDAD PEDAGÓGICA: ALFABETIZACIÓN DIGITAL**

En el año 2016, el Ministerio de Educación presentó el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (MINEDU, 2016). Aquél documento constituye el marco político básico para cualquier proyecto educativo. El Plan Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe presenta metodologías pedagógicas y didácticas con pertenencia cultural por medio de cuya aplicación se pretende lograr los aprendizajes esperados y estipulados detalladamente para cada nivel en el Currículo Nacional. No es materia de la presente investigación hacer una revisión teórica de la política EIB, pero podemos señalar un cuello de botella importante de esta propuesta que la organización CARE señaló en varias ocasiones. Aunque los métodos recomendados por la DIGEIBIRA tienen la pretensión de contextualizar el ejercicio de la enseñanza, adolecen de una descontextualización fundamental.

Ya habíamos señalando arriba que uno de los grandes desafíos para todos los proyectos educativos en la Selva Central, especialmente en la cuenca del río Ene, es el bajo ni-

vel de formación de los docentes que trabajan en la zona. Un porcentaje importante de ellos no cuenta con formación alguna en pedagogía, y mucho menos en humanidades o ciencias sociales. Si un docente quisiera aplicar la propuesta pedagógica de la DIGEIBIRA en todas sus dimensiones, necesitaría no solo una formación en docencia, sino además una preparación para trabajos etnográficos y antropológicos, y para soldar finalmente los saberes locales con las enseñanzas nuevas, deberían contar con un dominio disciplinar espectacular. Las exigencias hacia los docentes, aunque no se encuentran expresadas de forma explícita en los documentos de la DIGEIBIRA, son tan altas que es simplemente imposible para los docentes de satisfacerlas.

Las instituciones educativas de los niveles Inicial y Primaria se encuentran bajo monitoreo de la DIGEIBIRA, que interviene en aquellas instituciones por medio de los Acompañantes Pedagógicos (ASPI), quienes realizan un monitoreo y formación constante a los docentes. Aquél mecanismo pretende darle una mano a los docentes en la aplicación de las complejas metodologías. La secundaria de Boca Potsoteni ha sido una de los 5 colegios focalizados por parte de la DIGEIBIRA, y recibió un acompañamiento pedagógico durante el año 2016. Después de importantes recortes presupuestales, se restringió el programa de los ASPI para el nivel secundario. Recién a partir del año 2019, el colegio Boca Potsoteni fue beneficiario de un acompañamiento pedagógico, pero esta vez bajo dirección directa de la DISER. El proceso de selección de los ASPI por parte de la DIGEIBIRA y DISER se realiza por medio de un proceso CAS. El proceso CAS debería ser un garante para la selección de las personas mejor preparadas para un determinado trabajo, no obstante, podemos señalar que los criterios universales y academicistas del proceso de selección provocan muchas veces una situación contraria.

Los ASPI de la DISER que acompañaron a los docentes del colegio Boca Potsoteni durante el año escolar 2019 y 2020, han sido personas con formación en pedagogía, con especializaciones y valiosa experiencia en el ámbito educativo. Sin embargo, la especializa-

ción teórica y la experiencia práctica corresponden a un ámbito occidental o andino. Para ambos ASPI, el trabajo en Potsoteni ha sido la primera experiencia de trabajo en la Amazonía, es decir, el mundo indígena de la Amazonía ha sido una absoluta novedad para ambos. Surge obviamente la pregunta: ¿Es posible que una persona que no cuenta con una formación antropológica y que nunca ha tenido una experiencia de trabajo con pueblos indígenas, puede orientar a docentes a generar un proceso formativo intercultural, es decir, generar un diálogo entre los saberes indígenas y occidentales?

No se trata de una mera pregunta retórica. Existen experiencias universales en el campo de la pedagogía, y no podríamos decir de forma categórica que la presencia de los ASPI en el colegio Boca Potsoteni no habría aportado absolutamente nada. Los docentes mencionaron que el principal aporte del acompañamiento se hizo sentir en el ordenamiento y generación de documentos y la gestión del colegio. Aunque el acompañamiento de los ASPI persigue objetivos muy diferentes que mejorar la gestión de la institución, habría que mencionar que la superación de cuellos de botellas en la organización del grupo de docentes, el orden de los documentos y la sistematización de los instrumentos de monitoreo tiene obviamente un importante efecto liberador para los docentes, quienes pueden dedicar el tiempo ganado en mejorar la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata, no obstante, de un aporte secundario al trabajo pedagógico.

Con el inicio de la pandemia, se generó la necesidad de una cualidad adicional para los ASPI. En un primer instante, temas de interculturalidad y pueblos indígenas parecían tener menos prioridad. Lo primero y principal era hacer conexión con los alumnos o padres de familia. Era claro que lo digital sería un factor clave. Tal como hemos descrito en los capítulos anteriores, los docentes de Boca Potsoteni lograron impulsar un proyecto educativo que se conformaría por una combinación *sui generis* de elementos presenciales y virtuales. Aquí es importante hacer referencia a una característica llamativa del proyecto KORAKE. Ya habíamos señalado que la adquisición y el empleo de materiales y personal, la distribución de

los contenidos y los medios necesarios para este trabajo, ha sido resultado de la autogestión de los docentes y la organización CARE. No ha habido apoyo material de ninguna institución del MINEDU. Lo mismo vale para la planificación del trabajo pedagógico. En un primer momento, los docentes buscaron las mejores herramientas digitales que podrían sostener el trabajo educativo. La calendarización de la intervención, la decisión de usar microchips SD y distribuir las tablets, la estrategia de fusionar los grados por ciclos, y la planificación y elaboración de los contenidos audiovisuales y el diseño de la plataforma virtual, han sido el resultado del esfuerzo y coordinación del equipo educativo de Boca Potsoteni.

Ni la UGEL Río Tambo, ni la DISER aportaron a la construcción de la propuesta pedagógica. En base a las nuevas normativas, que empezaron a salir a partir de abril sobre la nueva modalidad de teletrabajo, ambas instituciones empezaron a exigir a los docentes de generar evidencias, rellenando informes y reportes, sin dar especificaciones detalladas ni orientación para el trabajo educativo.

Con estas circunstancias complejas en mente, podemos empezar a formular algunos aspectos que consideramos cruciales para poder atribuirle sostenibilidad pedagógica al proyecto KORAKE. Habíamos las dificultades con los que los docentes se vieron confrontados al momento de tener que elaborar materiales educativos. Aquello representa una dificultad a la cual se han visto confrontados prácticamente todos los docentes a nivel nacional, no obstante, podemos señalar que el contexto intercultural del colegio Boca Potsoteni guarda una complejidad adicional. No sólo deben los docentes generar contenido audiovisual que se encuentran en sintonía con las recomendaciones y lineamientos generales sobre estas novedosas herramientas educativas. Aquellas recomendaciones y lineamientos han sido formulados en función a un alumnado occidental y ciudadano. Los docentes del colegio Boca Potsoteni se ven obligados a introducir en la aplicación de esta compleja herramienta criterios interculturales, es decir, los videos no solo deben comunicar didácticamente los contenidos,

sino que la comunicación de aquellos debe posibilitar al estudiante asháninka assimilarlas en sus propios términos. En palabras de la DIGEIBIRA, establecer un diálogo de saberes.

En los capítulos anteriores hemos descrito en detalle los problemas que los docentes tenían al momento de elaborar sus materiales educativos con todas estas nuevas tecnologías. En su afán por buscar soluciones digitales para el impasse educativo, el docente recurre al internet, y aquí se verá confrontado con una marea de herramientas, plataformas, aplicaciones y programas. Cada oferta tecnológica viene acompañada con una serie de recomendaciones de su aplicación. Para los docentes sin formación ni experiencia propia en educación virtual, es prácticamente imposible determinar cuales de las ofertas es la más pertinente para el trabajo pedagógico. Los docentes hacían el mejor esfuerzo por elaborar sus materiales con los soportes tecnológicos que encontraron o que lograron manejar. El resultado es necesariamente una oferta educativa dispareja o desordenada.

Y es probable que los alumnos tengan la misma impresión al momento de entrar en contacto por primera vez con esta oferta educativa. Aunque los contenidos no se desarrollan tampoco en base a criterios, métodos y herramientas unificadas durante el funcionamiento regular de la institución educativa, tenemos una serie de factores, desde la distribución de los alumnos por aulas, la sincronización de las horas de clase, que transmiten al alumno una fuerte impresión de orden y estructura, de estabilidad y coherencia.

En un ambiente semipresencial, como aquel del proyecto KORAKE, en el cual el manejo de los espacios físicos se encuentra fuera del alcance de los docentes, la única forma de proyectar estabilidad y coherencia de es a través de los materiales educativos. Si a la desorganización de los espacios para el estudio en las comunidades se suma el desorden e incoherencia de los materiales educativos, se pone en peligro el proceso de enseñanza y aprendizaje en su totalidad.

La sostenibilidad del proyecto KORAKE depende en gran medida de la alfabetización digital de los docentes. Cuando nos referimos aquí a la alfabetización digital, tenemos

en mente el concepto en su sentido más amplio, que se constituye por varias dimensiones. La primera dimensión hace referencia a la adquisición de habilidades y destrezas que permiten a los docentes el manejo de herramientas digitales, como tablets, laptops o tabletas gráficas y un manejo soberano en el internet, es decir, criterios que le permiten orientarse en la marea de información que existe en el internet, capacitándole a extraer la información pertinente. En esta dimensión, el docente adquiere todos los conocimientos que necesita para hacer las herramientas tecnológicas y el internet fructífero para su propio trabajo y formación.

La segunda dimensión de la alfabetización digital consiste en la adquisición de criterios claros para transformar a las herramientas digitales y el internet en herramientas básicas de su trabajo. Para aclarar esta dimensión, nos puede ayudar analizar la situación en la cual se encontraron muchos docentes en estos últimos años. La mayoría de los docentes tienen un conocimiento básico de computación. En las instituciones, el manejo de la computadora se refleja principalmente en la elaboración de los documentos de gestión, como el Plan Curricular Anual o las sesiones que deben ser entregadas a diario a la dirección. En la mayoría de las instituciones educativas en provincia, pero sobre todo en la Amazonía, los docentes dependen de la disposición de materiales educativos en la institución, debido por la ausencia de fuentes de información alternativas.

En los centros educativos urbanos, se puede observar que los docentes integran en su práctica educativa fuentes auxiliares, como artículos periodísticos, imágenes e incluso videos, en sus clases. Aunque los docentes en los centros educativos en la Amazonía no cuentan con un acceso continuo al internet, podemos observar que también aquellos usan, para determinados temas y en momentos puntuales, ciertas fuentes auxiliares que descargaron previamente del internet. Aunque no parecen existir aun criterios claros para la búsqueda y selección de información en el internet, y el MINEDU no ha publicado hasta el mo-

mento ninguna guía o manual, podemos decir que la abrumadora mayoría de los docentes ya ha avanzado considerablemente en esta primera dimensión de la alfabetización digital.

En contraste con esta primera dimensión, la segunda comprende el uso de las herramientas tecnológicas y el internet como parte del propio proceso de enseñanza. La segunda dimensión de la alfabetización digital se refiere a una situación en la cual el espacio de la enseñanza es elevado, de alguna forma, al espacio digital. No solo hace el docente uso de las herramientas tecnológicas para la gestión, planificación y preparación de sus clases, sino que enseña efectivamente a través y por medio de estas herramientas digitales. Y será fundamental que el MINEDU se responsabiliza por impulsar esta segunda dimensión de la alfabetización digital de los docentes.

Si la educación virtual, semipresencial o a distancia, representa un componente importante de esta nueva normalidad del sistema educativo, es importante que el MINEDU delimite y determina criterios estrictos para estos novedosos formatos didácticos. Profundizaremos en el siguiente capítulo las implicancias de la transición hacia una digitalización de la oferta educativa para el MINEDU y DIGEIBIRA. Por el momento, nos limitamos a señalar que uno de los problemas de fondo de la propuesta educativa del proyecto KORAKE ha sido la falta de alfabetización digital de los docentes en esta segunda dimensión.

En un primer momento, cada docente hizo uso de aquellas herramientas que tuvo a su disposición y con las cuales se sentía más familiarizado. Así, algunos docentes grabaron sus videos con una cámara fotográfica, otros con la cámara del celular y otros con la cámara de su laptop. A esta diversidad en la resolución y alumbramiento de los videos, que podría ser considerado de poca importancia, se sumó luego una diversidad en la proyección espacial del video. Cada docente se situaba en un ángulo y distancia diferente ante la cámara. Esta ubicación diferenciada ante la cámara trajo consigo una diversidad en la imagen de sonido de cada video. También la integración de fuentes audiovisuales auxiliares, como extractos de documentales, tutoriales o videos instructivos, no respondía a criterios compar-



tidos. En términos generales podemos decir que los materiales educativos audiovisuales del proyecto KORAKE dan la impresión de una oferta educativa poco ordenada, en algunos momentos confusa, y con una falta de coherencia y vinculación clara entre las áreas.

Los peligros de semejante presentación son dos. El primer peligro es relativo. Aunque los alumnos, sobre todo los alumnos asháninka, no cuentan con expectativas ni criterios claros por medio de los cuales podrían percibir y evaluar la calidad de una oferta educativa virtual, tienen, no obstante, el marco referencial de las clases presenciales, sobre todo para aquellos docentes, como Pablo, Jenry, Javier o Cynthia, que trabajan ya varios años en la institución. Si los alumnos mantienen la memoria del profesor, que se manejaba con elocuencia y seguridad en el salón, haciendo comprensible los contenidos a través del uso de libros y pizarra, y ven ahora a este mismo docente inseguro, claramente improvisando con esta nueva herramienta y, en el peor de los casos y por falta de tiempo, presentando un tema complejo en cuestión de minutos, le quedará claro hasta al último alumno que aquí algo anda mal. Como decíamos arriba, este peligro es relativo, y no conocemos hasta el momento la apreciación real de los alumnos de esta nueva modalidad de enseñanza. Se evidenció, no obstante, un aumento en la deserción escolar. Podríamos, sin embargo, atrevernos a una hipótesis. En la medida que los alumnos sienten que la oferta educativa es poco seria y confusa, la disposición por abandonar el colegio aumenta.

El segundo peligro, en cambio, es real. El uso disparejo de las herramientas digitales por parte de los docentes responde a una situación de fondo. No existen criterios claros, y los docentes cuentan aun con una comprensión limitada de estas herramientas. Esta falta de criterios claros no solo genera una oferta educativa técnicamente dispareja y con un lenguaje visual confuso. Esta confusión con respecto a los criterios para la selección de herramientas, plataformas o aplicaciones no es solo un problema estético, sino pedagógico y didáctico. En vez de concebir la diversidad en la aplicación de las herramientas digitales como una muestra de sobriedad y libertad del docente para elaborar sus propios contenidos, de-

bemos identificar y señalarla más bien como muestra de la confusión de los docentes con respecto al uso pertinente de estas herramientas con fines educativos. La alfabetización digital en esta segunda dimensión es esencial para que los materiales educativos elaborados por los docentes cumplan efectivamente sus propósitos pedagógicos y didácticos. Cuando el docente no tiene claro en qué momento debe usar una herramienta digital específica, es porque no tiene claro como comunicar determinados contenidos en un ambiente digital. Es decir, el segundo peligro de una insuficiente alfabetización digital es que, por más contenidos que los docentes generan y por más esfuerzos que invierten en su distribución, éstos esfuerzos podrían ser simplemente insuficientes para impulsar un proceso de aprendizaje en el alumno.

Para poder ser considerado sostenible, en términos pedagógicos, el proyecto KORAKE requiere de una tercera dimensión de alfabetización digital. Esta tercera dimensión podría ser considerado superfluo en la mayoría de los contextos urbanos, pero también rurales no-indígenas. En la cuenca del río Ene, los alumnos no han tenido nunca, o solo en pocas ocasiones, experiencia y contacto con las nuevas tecnologías digitales. La gran mayoría ha tenido contacto con los nuevos celulares inteligentes, sin embargo, ningún alumno ha tenido una formación en el manejo básico de computación.

El colegio Boca Potsoteni, tal como habíamos descrito arriba, logró adquirir un paquete de 5 tablets y 5 laptops, que fueron usados durante el año escolar 2019 para la enseñanza de computación a nivel básico con los estudiantes del 3er, 4to y 5to grado. Debido a la poca disponibilidad de luz (las laptops solo puede ser cargadas una vez al día, con la ayuda de un panel solar), las horas de computación son muy limitada. Podemos decir entonces que la gran mayoría de los alumnos del colegio Boca Potsoteni no tienen ningún conocimiento en computación, y solo un grupo reducido un conocimiento incipiente.

Para que el proyecto KORAKE pueda ser aceptado y percibido por los alumnos como una propuesta educativa válida, será crucial que los alumnos logren familiarizarse con

estas nuevas herramientas digitales, apoderándose de su lógica e integrándolos en su repertorio de herramientas sociales con los que intervienen de forma natural en un ambiente de aprendizaje, tal como lo hicieron antes con un lápiz y cuaderno. Debido a la situación socio-económica de los padres de familia, es improbable que esta familiarización con las tecnologías digitales podría darse en el espacio de la comunidad o de la familia.

Serán las instituciones educativas, o para ser más claro, los docentes quienes tendrán la importante responsabilidad de enseñar y orientar a los alumnos hacia un uso correcto y efectivo de la computadora como herramienta de aprendizaje. La tercera dimensión de la alfabetización digital necesaria para la sostenibilidad del proyecto KORAKE se ocupa de la necesidad de formar los docentes en la enseñanza de los lineamientos básicos de computación a sus alumnos.

#### **5.1.2. Sostenibilidad Material: Tecnificación de los Ambientes**

En esta sección estaremos presentando una serie de requerimientos materiales que consideramos necesarios para poder hablar de una sostenibilidad del proyecto KORAKE, sin embargo, nos referimos aquí a aspectos generales de la implementación infraestructural y material de los ambientes. Es decir, no estaremos formulando recomendaciones tecnológicas detalladas, ni dando a conocer cantidades específicas. Estaremos desarrollando una proyección material en función a los requerimientos pedagógicos y sociales de los ambientes, no una lista de compras.

Podemos decir, por experiencia propia, que nuestros conocimientos en computación provienen, en su mayoría, desde la experimentación individual con una computadora y de una formación teórica y práctica en la escuela u otros centro formativo. En este sentido, de la alfabetización digital de los alumnos depende si las brechas actualmente existentes entre el rendimiento escolar de los estudiantes de las zonas urbanas y aquellos de las comunidades amazónicas, se cierran o se abren aun mas.

El éxito de un proceso de aprendizaje depende en gran medida de la capacidad del docente por conectar los aprendizajes nuevos a los conocimientos previos de sus alumnos. Una variable muchas veces subestimada en las proyecciones del sector educativo son aquellos conocimientos previos que el alumno no adquirió en la institución, pero que son esenciales para la sostenibilidad del proceso de aprendizaje. Y en este sentido, los alumnos de los centros urbanos le llevan una amplia ventaja a los alumnos indígena, simplemente por la exposición a una cantidad y variedad de información que es inaccesible para un joven de una comunidad en la cual no hay luz, radio o televisión.

Todo este aprendizaje no es consciente o formalizado, sino más bien parte del proceso de socialización de los jóvenes en un ambiente globalizado y tecnificado. Los estímulos visuales e información a la cual se ve expuesto un alumno limeño en un solo día supera a lo que un alumno asháninka pueda recibir durante todo un año. Y aunque estos estímulos o información no son luego integrados de forma coherente o sistematizada en la memoria del alumno, empiezan a formar parte del repertorio de asociaciones que permitirán eventualmente, al momento de estar confrontado con un tema específico, construir un marco referencial para este tema. Podríamos hablar de conocimiento de soporte. La brecha entre el repertorio de asociaciones y potenciales conocimientos de soporte de un alumno de las zonas urbanas y el repertorio de un alumno indígena es infranqueable con las armas de la institución educativa. En el capítulo 6 estaremos profundizando esta reflexión, al momento de poner en debate la necesidad de la formación de una Comunidad de Práctica.

Con respecto a la sostenibilidad del proyecto KORAKE podemos señalar la necesidad de abrir espacios en los cuales el alumno asháninka pueda abrirse plenamente a las nuevas herramientas digitales, como las tablets o laptops. Caso contrario, corremos el peligro de que se abre una brecha adicional entre alumnos de zonas urbanas y de comunidad. Aquello podría pasar si los alumnos indígenas tendrán solo un acceso limitado a las herramientas digitales, o un uso exclusivamente para fines educativos. Al igual que el conoci-

miento de soporte, que se constituye a través de una gran cantidad de información, datos y asociaciones sueltas, podemos ver que existen también en el uso de las computadoras un conocimiento de soporte que permite a los alumnos con mayores habilidades y destrezas computacionales, construir, o por lo menos fortalecer, su ambiente de aprendizaje virtual de forma autónoma.

La alfabetización de los alumnos es esencial para que puedan, en un primer instante, acceder de forma correcta a los contenidos entregados por los docentes. Pero una de las principales ventajas de los ambientes virtuales es el acceso a recursos adicionales que se encuentran en la red. Mayor alfabetización digital de los alumnos equivale a mayor autonomía en el aprendizaje. Y la habilidad por construir o fortalecer de forma autónoma el proceso de aprendizaje nace desde una autonomía en el manejo de las herramientas digitales. Esta autonomía en el manejo de las herramientas digitales podría considerarse un elemento crucial para el establecimiento de una relativa equidad de oportunidades en los tiempos de la nueva normalidad, y para el inicio de una era en la cuál la digitalización juega un rol cada vez más importante para la sociedad en su totalidad. Y como mencionábamos arriba, este manejo autónomo y familiar de las herramientas no puede ser producto de un proceso de formación formal. El alumno debe empezar a experimentar, interactuar de manera independiente y sin restricciones con la nueva tecnología, porque solo así podrá establecer un vínculo real con estas nuevas herramientas.

Aunque esta reflexión podría parecer propia de la psicología del aprendizaje, y en el núcleo lo es, es esencial que confrontamos a ese dilema como un tema social. También aquí queremos referirnos a la necesidad de realizar un análisis social, político y antropológico de la problemática, un debate que retomaremos en el capítulo 6. En este momento será fundamental enfocarnos en los aspectos meramente materiales de la propuesta.

Habíamos descrito en los capítulos anteriores que las herramientas digitales para la visualización de los materiales audiovisuales son propiedad de la institución, que recibió las table-

ts y laptops como premio de FONDEP. En el colegio Boca Potsoteni, ningún alumno cuenta con su propia laptop o tablet. Al inicio del proyecto, y durante una primera visita que hizo la organización a las comunidades de origen de los albergados, se preguntó a las autoridades si existiera alguna computadora, laptop o tablet en la comunidad que podría ser usada para fines educativos. La respuesta fue negativa en todas las 6 comunidades, es decir, no hay presencia alguna de estas nuevas herramientas digitales en las comunidades. Se trata de un fenómeno absolutamente nuevo.

En la comunidad de Alto Kamonashyarii, la comunidad con la menor cifra de alumnos matriculados en Boca Potsoteni, 8 alumnos comparten entre sí la tablet que ha sido entregada a las autoridades comunales, y en Pichiquía, la comunidad con el mayor número de alumnos, son nada menos que 32 alumnos que comparten una sola herramienta. La confrontación con la herramienta digital sigue siendo una experiencia distante. La visualización de los materiales audiovisuales, lejos de ser una interacción dinámica con la nueva tecnología, se reduce a un sentarse enfrente, un acto pasivo.

La pasividad de la educación virtual es un aspecto vivamente debatido. Durante la última década, un enfoque didáctico centrado en la interacción concreta y real del alumno con los diferentes fenómenos, una construcción alrededor de un proyecto integrador, ha despertado el interés de pedagogos y funcionarios del sector educativo, sobre todo por los buenos resultados en países como Finlandia. La intención de este enfoque es superar la transmisión abstracta y meramente teórica de conocimiento, hacia una práctica educativa que convierte los contenidos literalmente tangible. A primera vista podría parecer paradójico que este enfoque análogo e vinculado a una práctica presencial, haya ganado tanto impulso en la misma época en la cual el futuro de la educación pareciera residir en la transición hacia prácticas cada vez más tecnificadas y virtuales.

Esta contradicción es solo aparente. Es importante que superamos una visión dualista y demasiado simplificada, de acuerdo a la cual el entorno virtual constituye un espacio

unicamente para la transmisión abstracta de conocimientos, mientras que las aulas serían el espacio para la interacción concreta con los contenidos. La realización de un proyecto puede desarrollarse en el espacio virtual y ser al mismo tiempo muy concreta, permitiendo una interacción íntima con los diferentes contenidos. Diferentes programas, plataformas y laboratorios virtuales permiten, en algunos casos, una experiencia mucho más íntima con determinados fenómenos de lo que sería posible en el aula, sobre todo en aulas tan pobremente implementadas como aquellas de la cuenca del río Ene.

Una práctica educativa que pretende transformar a los espacios virtuales en un campo de interacción concreta con fenómenos y experiencias, debe desarrollarse necesariamente base a dos elementos que se requieren mutuamente; una relativa autonomía en el proceso de experimentación e interacción en la red, una autonomía que solo es posible en base a un manejo familiar de la herramienta computadora. Para lograr semejante familiarización con la computadora y el internet, es indispensable que la experimentación de los alumnos con la nueva herramienta computadora se extienda más allá del espacio de la escuela, y mucho más allá de lo que el ambiente de aprendizaje semipresencial del proyecto KORAKE podría permitir.

¿Por qué es tan importante esta familiarización? Ya habíamos mencionado la deficiencia de los materiales educativos, principalmente los materiales audiovisuales, que los docentes proporcionan a sus alumnos. Es por ello que decíamos que la alfabetización digital en tres dimensiones será un elemento indispensable para mejorar la propuesta educativa del proyecto KORAKE. No obstante, podemos esperar que aquellas mejoras no se harán sentir muy pronto. Como cualquier proceso de formación, también la alfabetización digital toma tiempo. Al planificar una transición coherente desde las formas tradicionales de enseñanza en el aula hacia una práctica educativa semipresencial no deberíamos cargar toda la responsabilidad a los docentes. La tercera dimensión de la alfabetización digital descrita arriba requiere su contrapartida en un desenvolvimiento intensivo de los alumnos con su

nueva herramienta de trabajo. La construcción de prácticas de enseñanza, de un ambiente de aprendizaje semipresencial, debe ser un proceso en el cual alumno y docente se encuentran a medio camino.

No se trata de un proceso formativo formalizado o dirigido, y es por ello que hemos considerado pertinente diferenciarlo de la sostenibilidad pedagógica, aunque se encuentra íntimamente vinculado a esta problemática. Se trata simplemente de proporcionar a los alumnos asháninka las condiciones para equipararse con los demás jóvenes de las zonas urbanas en el manejo de las herramientas digitales. Se trata de un imperativo social que requiere una solución material, y sin la cual todas las reflexiones pedagógicas no podrán encontrar punto de enlace.

Por lo expuesto arriba, consideramos que para poder hablar de una sostenibilidad del proyecto KORAKE, será indispensable proporcionar a cada alumno una de estas herramientas con las que emprenderá sus futuros procesos de aprendizaje, sean estas tablets o laptops. Es importante que estas herramientas no sean de uso exclusivo en la institución. Será fundamental que el alumno podrá llevar estos artefactos a su casa, experimentando, jugando y familiarizándose de manera interactiva y divertida con esta herramienta, perdiendo el miedo e integrándolo en el repertorio de sus herramientas sociales.

Pero solo la entrega de laptops y tablets no será suficiente para lograr la sostenibilidad del ambiente de aprendizaje del proyecto KORAKE, y constituiría solo la primera parte de una implementación material. La descentralización por comunidad de los ambientes de aprendizaje del colegio Boca Potsoteni es una de las características más remarcado del proyecto. Una de las deficiencias más resaltante de la implementación del proyecto KORAKE durante sus primeros tres meses ha sido la insuficiencia de los espacios físicos de estudio en la comunidad. Habíamos señalado que en algunas comunidades usaron las aulas, en otras la casa comunal, sin embargo, ningún ambiente cumplió las características necesarias para poder ser considerado pertinente como base de un ambiente de aprendizaje



semipresencial. Aunque las aulas ya existentes en las comunidades representan obviamente un interesante punto de partida, por su propias características arquitectónicas. Las aulas son cerradas y se encuentran mayormente en un lugar periférico y tranquilo de la comunidad. En contraste, las casas comunales, por cumplir la función de espacio de intercambio democrático en la comunidad, se encuentra mayormente en el centro de la comunidad y con una estructura abierta.

Pero para ambos casos sería esencial un equipamiento básico para que el ambiente pueda fungir como espacio de aprendizaje para una práctica educativa semipresencial. Este equipamiento empieza con un acceso a luz eléctrica, que podría ser asegurado por medio de la instalación de un sistema de energía solar, tal como ha sido implementado en gran parte de los centros educativos de la cuenca del río Ene por el Gobierno Regional. El aumento de la demanda de luz eléctrica por la adquisición de las tablets o laptops significa una necesaria ampliación de los sistemas previamente existentes.

Otro aspecto fundamental será la implementación de internet satelital en cada ambiente de aprendizaje. El acceso a internet permite superar tres cuellos de botella del proyecto KORAKE; a) la coordinación de la llegada de los promotores; b) la comunicación entre docentes y alumnos y c) la alfabetización digital de los alumnos.

Habíamos señalado que las dificultades en la comunicación directa con las comunidades de origen de los albergados hizo prácticamente imposible una coordinación puntual y detallada. Debido a complicaciones e imprevistos, el equipo educativo se demoró en cada una de las entregas, causando cierta descoordinación entre alumnos y docentes. Los alumnos que esperaron la llega del equipo en la fecha acordada, regresaron a sus casas o chacras de sus papás, y al momento de la llegada, los promotores encontraron solamente algunos alumnos dispersos. Con una conexión directa a internet satelital, se podría cerrar considerablemente la brecha de conectividad. No solo podría el equipo educativo y los promotores coordinar mejor las fechas de su llegada. Aunque la presencia y llegada de los promoto-

res seguiría siendo un elemento importante de la propuesta KORAKE, podría establecerse además un contacto directo entre alumnos y docentes. Este contacto podría tomar diferentes formas, dependiendo de las necesidades de cada curso o materia, como por ejemplo videollamadas individualizadas, videollamadas grupales, mensajes y correos, etc. Estos contactos podrían ser fructíferos para ampliar los contenidos audiovisuales entregados, pero también para proporcionar material y recomendaciones adicionales y dar asistencia en la resolución de diferentes tareas.

El acceso al internet permitiría a los alumnos realizar lo que habíamos descrito arriba, es decir, su alfabetización digital a través de una experimentación libre y abierta con las herramientas digitales. Las tablets o computadoras por si solas, aparte de algunos juegos pre-instalados, no cuentan con software o aplicaciones que permitirían a los alumnos explotar ampliamente el potencial de estas herramientas. El acceso a internet permitiría a los alumnos un primer acercamiento al mundo digital, sin vínculo directo a algún fin educativo. Aquella exploración ligera y lúdica pone en funcionamiento un proceso en el cual el alumno se va familiarizando no solo con las características técnicas de la herramienta, sino también con la estructura y funcionamiento del internet. Habíamos señalado arriba que para la construcción de un ambiente de aprendizaje semipresencial sostenible, alumnos y docentes deberían encontrarse en medio camino, y aquello solo será posible cuando el alumno va adquiriendo habilidades y destrezas en el manejo de la computadora e internet que son similares a aquellas de sus docentes.

Esperamos haber demostrado que una verdadera sostenibilidad de los ambientes de aprendizaje del proyecto KORAKE requieren una intervención profunda, no solo en el entorno netamente educativo, es decir, se requiere una intervención pedagógica, material, pero también social.

### **5.1.3. SOSTENIBILIDAD SOCIAL: COMUNIDAD DE PRÁCTICA**

Esperamos haber demostrado que una verdadera sostenibilidad de los ambientes de aprendizaje del proyecto KORAKE requieren una intervención profunda, no solo en el entorno netamente educativo, es decir, se requiere una intervención pedagógica, material, pero también social. Un problema palmario fue el poco entusiasmo que los alumnos y las autoridades comunales mostraron durante la implementación del proyecto. Se podría interpretar esta falta de entusiasmo como la manifestación del poco interés que los padres de familia asháninka tienen en la educación de sus hijos. Esta aparente falta de interés y compromiso de los asháninka con la educación de sus hijos es un tema constante en los talleres y reuniones de los docentes y especialistas de la UGEL. Consideramos que esta impresión es el resultado de un malentendido fundamental, y que puede explicarse, en parte, por el abismo que existe entre docentes y comunidad.

Aquél abismo es conceptual, y no tanto afectivo o emocional. La mayoría de los docentes que trabajan en las comunidades se llevan relativamente bien con la comunidad, comparten momentos con los comuneros, y participan en fiestas y actividades de la comunidad. El clima es por lo general muy amical, y los docentes muestran un real compromiso y sentimiento de afecto hacia sus alumnos. Pero a pesar de esta cercanía que se establece a lo largo de un año escolar entre comunidad y docentes, se mantiene siempre una distancia, una inconmensurabilidad de la experiencia de vida de un asháninka para un docente. Los docentes provienen mayormente de Huancayo, Tarma, Jauja, etc., y muchos de ellos han crecido en las zonas rurales de la sierra central. Los docentes proyectan ahora sus propias experiencias de vida, sus valores y la mentalidad de los comuneros de las comunidades campesinas de la sierra hacia la comunidad. En base a esta proyección, los docentes esperan de los asháninka el mismo comportamiento que de los comuneros de la sierra.

En este momento, no es necesario que nos enfrascamos en las profundidades de la teoría antropológica. Nos basta con señalar que las culturas amazónicas se diferencian sus-

tancialmente de las culturas andinas. Esta diferencia es el resultado de las dinámicas diferenciadas de la producción y reproducción que dominan en cada espacio ecológico y social. Una forma particular de producción y reproducción lleva consigo formas especiales de organización social, y en consecuencia, sistemas diferenciados de pensar. Las dinámicas en la comunidad, y la mentalidad que cada cultura desarrolla en función a estas dinámicas, producen relaciones muy particulares hacia las nuevas instituciones que han sido introducidos relativamente reciente en el tejido socio-cultural de la comunidad, como son las instituciones educativas.

Lo que podemos observar entre los Asháninka no es ningún desinterés por la educación de sus hijos. Muy por el contrario, es importante que tomemos en cuenta que en todos los documentos, en la agenda política de la organización CARE, en la Estrategia Política al 2021 y en los estatutos comunales, todos documentos generados y construidos por los propios Asháninka del río Ene, encontramos al tema educativo como una cuestión central, de mucha preocupación y vivamente debatido. Sin embargo, esta impresión no corresponde con la experiencia de los docentes.

La incompreensión que los docentes muestran con respecto a la vida cotidiana de las familias asháninkas, su organización familiar, la organización de las actividades de subsistencia como la agricultura, la caza y la pesca y la planificación de las actividades familiares en relación a estas obligaciones, los impulsa a tener esperanzas hacia los padres de familia que aquellos defraudarán necesariamente. La miopía de los docentes, que analizan la realidad de la comunidad a través de sus propios términos y conceptos, genera la constante impresión de los padres de familia de las comunidades asháninka no tienen un interés real en la formación de sus hijos.

La razón fundamental de esta malinterpretación reside en la integración insuficiente de la institución educativa en el tejido socio-cultural de las comunidades asháninka del río Ene. Aun no ha sido posible crear una Comunidad de Práctica, es decir, una sincronización

de las dinámicas comunales y las dinámicas en las instituciones educativas. En el siguiente capítulo estaremos profundizando la reflexión teórica con respecto a este desajuste fundamental de las prácticas educativas en las comunidades indígenas de la Amazonía. Para los fines de este capítulo, que se gira en torno de la sostenibilidad del proyecto KORAKE, debemos señalar que el desajuste previamente existente entre las dinámicas de la comunidad y las dinámicas de la institución educativa se ha profundizado durante el desarrollo del proyecto. No obstante, es de mayor importancia entender que no se trata de una planificación errada. La intensificación del desajuste es debido a factores y elementos que se encuentran fuera del alcance directo del equipo educativo, de los docentes, promotores, pero también de la organización CARE.

No solo para los peruanos, sino también para la mayoría de las sociedades americanas, asiáticas y europeas, la educación virtual constituye un fenómeno novedoso. Hemos visto que incluso los docentes, como el profesor Jenry o la profesora Cynthia, quienes estudiaron en la UNCP y que tienen un manejo relativamente avanzado de las herramientas computacionales, nunca tuvieron una experiencia de formación virtual. La decisión por realizar estudios virtuales viene acompañado con temores, dudas y la necesidad por adaptarse a estas nuevas experiencias. No se logró establecer un equilibrio entre la comunidad y la institución educativa durante el funcionamiento regular durante los últimos 15 años. La institución siempre guardaba cierta distancia hacia la vida en la comunidad, y es absolutamente lógico que la implementación de los ambientes de aprendizaje semipresenciales, si bien han sido la única alternativa tangible en estos tiempos difíciles, alejaron la práctica educativa aun más de las dinámicas de la comunidad.

Es por ello que consideramos esencial que se genere mayor equivalencia entre las actividades de los miembros de la comunidad y las actividades de los jóvenes en los centros educativos. Las actuales circunstancias nos indican que el regreso simple a las prácticas de enseñanza tal como existieron antes del inicio de la pandemia, no podrán simplemente ser

restablecidos. Se trata, tal como señala el término Nueva Normalidad, de un cambio fundamental de las características de los ambientes de aprendizaje que se mantendrá para siempre, o para decirlo de forma más clara, lo digital ha venido para quedarse. Si a raíz de la pandemia, se iniciará una tecnificación obligada de los centros educativos, por medio de la implementación de internet satelital y el uso masivo de las nuevas tecnologías digitales, será indispensable que aquella tecnificación experimenta también una integración en el resto de la vida comunal. Porque el éxito de los nuevos ambientes de aprendizaje depende, en última instancia, de la aceptación que aquellos reciben en la comunidad. Pero para que los asháninka no solo aceptan, sino que se apoderen y abrazan los nuevos ambientes de aprendizaje semipresenciales con sus componentes digitales como propio, es indispensable que la comunidad las entienda, o para ser más claro, que pueda ejercer un control efectivo sobre estos espacios. No nos referimos a un control despótico o de mando, sino, un sentimiento de ser amo de la situación.

Mientras que las comunidades perciben las novedades tecnológicas como curiosidades con beneficios dudosos, no podríamos esperar una interacción general o masiva por parte de los comuneros en este nuevo reto educativo. Es importante que la comunidad pueda tener una participación real en la tecnificación de la educación, y esta participación requiere una intervención material, pero también política. Es por ello que esta última dimensión de la sostenibilidad del proyecto KORAKE no podría ser asumido ni por los docentes, ni por las instituciones del MINEDU. Se trata de un esfuerzo multilateral, que tendría como objetivo impulsar mecanismos y acciones en el interior de la comunidad, que permiten vincular la comunidad como totalidad a la nueva normalidad digital. Sería un sinsentido si pretendiéramos desarrollar y tecnificar únicamente los centros educativos, con la construcción de nuevos ambientes, internet satelital y distribución masiva de laptops y tablets. Y todo eso en el centro de una comunidad en la cual no hay luz, agua potable o centros de salud, y donde sus miembros se dedican únicamente a la agricultura de subsistencia, a la caza, la pesca y

recolección de frutos. La deserción escolar durante el proyecto KORAKE nos aclaró el peligro de la ampliación del abismo entre colegio y comunidad.

Mientras que la participación era en un inicio relativamente alta, y con muchas expectativas, pudimos ver como los alumnos dejaron de participar, y como la comunidad perdió poco a poco el interés en la nueva modalidad. Todo ello, porque la educación a distancia constituye algo tan nuevo, tan incomprensible y tan alejado de la vida en comunidad, que alumnos y comuneros consideraron el desarrollo del proyecto como una pérdida de tiempo. No podrían imaginarse que esta nueva modalidad podría ser el germen de una práctica educativa nueva. En la medida en que la comunidad empieza a familiarizarse con las nuevas tecnologías digitales, por ejemplo, por medio de la implementación de un sistema de comunicación que permite, gracias al internet satelital y una computadora, una coordinación puntual y continua con los acopiadores de cacao, realizar trámites en las diferentes instituciones públicas, coordinar campañas médicas o monitorear los límites del territorio comunal, las comunidades se empoderarán de estas nuevas soluciones técnicas. Solo por medio de este empoderamiento colectivo, y a través de la sensación que las nuevas tecnologías digitales tienen una funcionalidad concreta y tangible, podemos esperar que la comunidad avanza en la integración de los nuevos ambientes de aprendizaje semipresenciales a su tejido socio-cultural.

## **5.2. UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA ERA DE LA DIGITALIZACIÓN**

En los capítulos anteriores hemos analizado críticamente la implementación y el desarrollo del un proyecto educativo particular, en un contexto socio-cultural singular y con recursos materiales y personales muy específicos. Decíamos que el proyecto KORAKE se caracteriza por ser un proyecto de emergencia, justamente porque pujó todos los recursos y posibilidades de intervención a su máximo. Es por ello que el proyecto KORAKE, en su

constitución actual, no habría podido ser desarrollado en ninguna otra institución. En el presente capítulo queremos expandir la reflexión en torno a las posibilidades en la implementación de proyectos educativos semipresenciales y con un fuerte componente virtual en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía peruana.

Se entiende que nos tendremos que limitar a rascar en la superficie de la cuestión, porque la amplitud de la misma es impresionante y podría, y debería, ser motivo de una investigación propia. La pandemia ha obrado como un catalizador para ciertos procesos que de otro modo habrían demorado a hacerse sentir en el espacio amazónico, como por ejemplo la digitalización, y todas las señales indican que la interrupción de la educación presencial en las comunidades no será revertida prontamente, y tal vez nunca en su integridad. Nos podríamos encontrar en un punto de cruce para el sistema educativo tradicional, después del cual dominará la ya famosa nueva normalidad. En el siguiente capítulo intentaremos, partiendo de la experiencia del proyecto KORAKE, analizar y señalar algunos puntos críticos que cualquier propuesta educativa virtual que se pretendiera implementar en las comunidades indígenas de la Amazonía tendría que tomar en consideración. Para lograr una exposición comprensible y ordenada, estaremos dividiendo las reflexiones en torno a tres temas; a) la gestión e implementación material; b) reflexiones pedagógicas y didácticas y; c) las implicancias políticas, aunque somos plenamente conscientes que se trata de tres dimensiones de un solo problema y que deberían ser pensados en su interdependencia.

### **5.2.1. GESTIONAR UNA INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA DIGITAL EN LA AMAZONÍA**

La primera cosa que nos llega a la mente cuando reflexionamos en torno a un futuro digital de la educación en las comunidades indígenas de la Amazonía es obviamente el marcado atraso infraestructural y material del cual con victimas las comunidades de la Amazonía. En la parte baja de la cuenca del río Ene podemos evidenciar una ausencia prácticamente completa de servicios básicos: no hay luz, agua potable, señal de telefonía, internet o radio y televisión, y las instalaciones de los centros educativos son en su gran mayoría



construcciones precarias. Por más dramático y excepcional que podría sonar esta descripción, es importante reconocer que la gran mayoría de las comunidades indígenas de la Amazonía viven en condiciones similares. Pobreza, exclusión, falta de oportunidades y desatención notoria no son la excepción, sino la regla en la Amazonía Peruana.

A primera vista, un debate en torno a la digitalización de la educación en las comunidades indígenas de la Amazonía suena a ciencia ficción. La brecha infraestructural y material que separa a las comunidades indígenas nos parece infranqueable a corto y mediano plazo. Las comunidades se encuentran, no solo geográficamente, sino también metafóricamente, demasiado lejos del resto de la sociedad nacional peruana. En el imaginario colectivo, el desarrollo social es percibido como un proceso teleológico, un ascenso con dirección y objetivo claro. En el imaginario peruano, el desarrollo es situado geográficamente, en Lima. Los últimos adelantos civilizatorios se abren espacio primero en determinados barrios de Lima, y desde ahí, como efecto derrame, se propagan hacia el resto de la capital, luego a otras ciudades de la costa, la sierra y finalmente, a la selva. La secuencia natural del desarrollo parece tener esta direccionalidad:

Capital Lima – Costa – Sierra – Selva – Zonas Urbanas – Zonas Rurales – Comunidades Indígenas

Como las comunidades indígenas forman el último eslabón de la sucesión del desarrollo en este país, pareciera que un debate en torno a la digitalización del espacio amazónico es una pérdida de tiempo, una especulación utópica. No obstante, los defensores más prominentes de la cuarta revolución industrial, que se desarrollaría en función a la digitalización de los principales líneas productivas, resaltan que las nuevas tecnologías digitales suelen tener una serie de características que las hacen especialmente fructíferos para superar brechas de desarrollo, tal como las podemos encontrar en la Amazonía peruana. No es necesario que nos hagamos portadores del entusiasmo futurista de Silicon Valley, cuyos repre-

sentantes ignoran demasiado a menudo las implicancias sociales y políticas de sus soluciones tecnológicas. No obstante, vamos a presentar algunas tecnologías que podrían ser de gran importancia para superar la tradicional relegación de la cual los pueblos indígenas son víctimas, y que podrían jugar un rol fundamental no solo para superar el impasse educativo causado por la pandemia, sino también como elementos fundacionales de una novedosa práctica educativa en las comunidades indígenas de la Amazonía. Para hacer posible este ambicioso objetivo, será fundamental que el Estado Peruano implementará una serie de tecnologías auxiliares que acompañan la tecnificación de los centros educativos, y que se encuentran vinculados al proyecto política de la Cuarta Revolución Industrial, de la cual estaremos refiriéndonos solo a dos.

La desconexión de la gran mayoría de comunidades indígenas de la red eléctrica pública constituye el primer y principal problema para una digitalización de la educación en la Amazonía. Aunque la Amazonía es uno de los lugares del planeta con una cobertura continua de nubes, cuenta también con una radiación de mucha intensidad. Este hecho permitiría lograr una cobertura completa de las comunidades amazónicas por medio de la instalación de sistemas de luz solar. En el año 2019, todos los centros educativos de la cuenca del río Ene han sido beneficiados con la instalación de un sistema solar. Estos sistemas solares permiten a los docentes cargar sus celulares y laptops, y trabajar en las horas de la noche con luz. No obstante, la instalación de internet satelital y el uso masivo de laptops o tablets por parte de todos los alumnos llevaría consigo necesariamente el incremento de la capacidad del sistema de luz.

Durante la pandemia, muchos docentes instalaron con sus propios recursos internet satelital en las comunidades en las que trabajan, mayormente con el proveedor HughNet. El sistema de internet satelital es conformado por una antena parabólica y un router, y permite un acceso relativamente estable al internet. La capacidad es, no obstante, muy limitado. Aunque estos sistemas de internet han sido fundamentales para el establecimiento de con-

tactos entre docentes y comunidades a partir de la segunda mitad del año escolar, es importante señalar que la capacidad de la red es insuficiente para poder funcionar como base para toda una comunidad educativa. La cobertura con internet de banda ancha sería otro elemento esencial para impulsar una educación virtual en la Amazonía.

Tanto el acceso a luz eléctrica por medio de la instalación de sistemas solares, como la cobertura con internet de banda ancha representan dos componentes tecnológicos esenciales de la Cuarta Revolución Industrial. La implementación de ambos componentes posibilitaría el desarrollo de una serie de acciones y medidas, no solo en el sector Educación, sino en una gran variedad de rubros, y aquellos aportarían, en general, al cierre de brechas entre la población indígena de la Amazonía y el resto de la sociedad nacional. Regresaremos más tarde a este punto. Una objeción podría ser la financiación de la instalación. He aquí una de las grandes ventajas de las tecnologías vinculadas a la Cuarta Revolución Industrial.

La Amazonía peruana representa un espacio en el cual toda la infraestructura básica, como luz eléctrica, agua potable, pero también la infraestructura comunicacional e industrial es básicamente inexistente. Lo que se presenta a primera vista como un déficit importante, podría representar una ventaja relativa para las comunidades. En los países asiáticos, europeos o EEUU, la transición desde las tecnologías análogas hacia las tecnologías digitales implica un importante costo de transición, es decir, el costo por desconectar, desmontar y realizar reconstrucciones y modificaciones importantes en todas las construcciones e instituciones. La implementación de las nuevas tecnologías digitales en la Amazonía debe ser apreciada en función al ahorro de los altos costos que la instalación de una infraestructura análoga significarían o los altos costos de transición que serían necesarios en zonas urbanas.

Es pertinente realizar una reflexión similar con respecto a la distribución de las tablets y computadoras, pero también los necesarios componentes digitales que tendrían que ser instalados en los centros educativos, como pantallas colectivas, pizarras inteligentes y com-

putadoras para docentes y el trabajo en aula. A primera vista pareciera que la adquisición de todo estos artefactos superaría las posibilidades de los recursos fiscales del Perú para el sector Educación. También aquí es importante que apreciemos los costos para la tecnificación de las instituciones educativas en función a los ahorros que podrían producirse por la omisión de la impresión de millones de libros de texto, libros de ejercicios, cuadernos de trabajo, etc. No solo la producción, sino también la distribución de estos materiales a lo largo de los ríos amazónicos representa un gasto importante para el MINEDU.

Una importante desventaja de los materiales impresos, aparte de los altos costos de producción y distribución, es su degeneración rápida en los ambientes húmedos, como las bibliotecas en las comunidades de la Amazonía. Cada tablet o laptop puede ser portadora de miles de libros, a pesar de ser instrumento de trabajo con el que el alumno pueda acceder a información adicional en el internet. Es improbable que los artefactos digitales reemplazarán los materiales impresos en su totalidad, no obstante, es indudable que una reducción considerable de los gastos de los materiales impresos permitiría avanzar rápidamente en la adquisición de las nuevas herramientas digitales sin necesidad de movilizar fondos adicionales.

### **5.2.2. POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA AFRONTAR LA DIGITALIZACIÓN**

La tecnificación de los centros educativos no es un mero asunto material. La transición de las clases presenciales con libros y cuadernos hacia una práctica educativa digital con computadoras e internet lleva consigo necesariamente cambios didácticos y pedagógicos. El uso intensivo de materiales audiovisuales, que es una constante en la implementación de proyectos de educación virtual, requiere reflexiones y debates en torno a la didáctica y pedagogía de estas nuevas herramientas. ¿Qué herramientas son pertinentes y cómo deben ser usados? ¿Cuál debe ser la longitud de videos instructivos y, tal vez más importante, cómo hacerlos? No sólo tendrá el MINEDU que dar recomendaciones e instrucciones gene-

rales sobre el uso de las nuevas tecnologías digitales o desarrollar talleres prácticos de formación en los cuales los docentes puedan aprender como preparar, filmar, editar y subir un video instructivo. Todo ello será obviamente necesario. Pero las políticas educativas deben ser informados “informáticamente”.

No nos referiremos solamente a la cuestión de la alfabetización digital, que habíamos analizado ya en el capítulo anterior. La formación de los docentes en el uso de las nuevas herramientas digitales con fines educativos será una responsabilidad central del MINE-DU, porque no se podría esperar que las competencias digitales entran al sector educativo meramente a través de los nuevos egresados de las universidades. Por un lado, podemos observar que la mayoría de las universidades promueven la formación en informática solamente como elemento periférico o auxiliar. Las universidades peruanas, principalmente las facultades de Educación, tendrán que impulsar planes de estudio en los cuales la docencia virtual constituye un elemento central. Pero el funcionamiento del sistema educativo depende principalmente de los docentes que se encuentran ya ejerciendo su trabajo, y no recibieron ninguna capacitación en el manejo de las nuevas herramientas digitales. Es por ello indispensable que el Estado Peruano, por medio del MINEDU, toma la iniciativa y inicia una alfabetización digital masiva y obligatoria para todos los docentes.

La alfabetización digital constituye al mismo tiempo un ejercicio y reto político. Los visionarios eufóricos de la educación digital descuidan o simplemente pasan por alto a este punto, refiriéndose únicamente a los aspectos positivos, como el acceso ilimitado a información en el internet. A primera vista, este acceso a información pareciera resaltar la naturaleza democrática del internet, no obstante, la realidad es mucho más compleja. Democracia lleva consigo la búsqueda de consenso, o por lo menos, de compromisos conllevados por la mayor cantidad posible de ciudadanos. Estos compromisos políticos deberían regirse en todo momento por los discernimientos científicos más avanzados, sobre todo en circunstancias tan complejas como una pandemia. En este sentido, el poder político es siempre un po-

der epistemológico, porque el Ejecutivo, al orientarse por determinada información, datos, conclusiones e hipótesis, ejerce en todo momento su soberanía interpretativa. En otras palabras, el Estado decide lo que es considerado verídico o falso.

Durante esta pandemia, miles de ciudadanos alrededor del mundo empezaron a seguir y promover teorías conspirativas, que señalan que el virus de COVID no existe, que ha sido creado y distribuido intencionalmente por determinados grupos de poder quienes quieren disminuir la población mundial, y que la pandemia es el inicio de un Nuevo Orden Mundial. Los gobiernos alrededor del globo basaron sus acciones e intervenciones, unos más que otros, en las recomendaciones de científicos, médicos, virólogos, científicos sociales, etc, en una palabra, en las recomendaciones de especialistas. Cada gobierno cuenta con un equipo numeroso de especialistas, asesores y asistentes, cuyo trabajo consiste en buscar, analizar e interpretar las novedades en los diferentes campos disciplinares, y la función del político consiste en la traducción de estos discernimientos en decisiones políticas. Los docentes no cuentan con una red de especialistas y asesores, y al entrar al internet, se ven confrontados a diario con una marea de información variada, desde información médica hasta teorías conspirativas. ¿Cómo aseguramos que nuestros alumnos acceden a una educación científicamente informada y no caen víctima de docentes que no saben diferenciar información verídica de teorías conspirativas?

En la era del mundo digital y globalizado, una de las capacidades fundamentales y críticas sera la diferenciación e identificación de información válida, correcta y pertinente. La capacitación a los docentes en la navegación sensata en el internet, en la búsqueda de información pertinente, correcta, verificada y confiable, debe constituir un elemento central de los esfuerzos para la alfabetización digital de los docentes. No obstante, es importante que esta alfabetización no debe ser una calle de un solo sentido, en el cual el gobierno determina unilateralmente cual sería la información que podría ser usada como material educativo. Debe haber, sin duda alguna, lineamientos y criterios básicos, pero al mismo tiempo cierto

margen de flexibilidad. Debido a que la irrupción del internet en la sociedad y vida política es aun un fenómeno relativamente nuevo, es imposible delimitar claramente las fronteras de esta relación tensa entre soberanía interpretativa del gobierno y la libertad democrática de los ciudadanos. Los docentes se encuentran en una relación laboral con el Estado Peruano, y sus libertades democráticas se verán limitados por los objetivos de aquél estado, es decir, no podrían promover o difundir información o interpretaciones que irían diametralmente contra las indicaciones del Gobierno. No obstante, un objetivo central del trabajo educativo que desarrollan los docentes es la formación de ciudadanos, y una ciudadanía plena solamente es posible en base el ejercicio de la duda razonable y constante. La resolución de esta tensión no será fácil.

La sostenibilidad de una educación digital depende de la comunicación política, pero también de un relacionar político especial con los docentes. En vez de dictar a docentes la información que el estado desea que sea usada como material formativo, será crucial que el Estado Peruano abra canales de comunicación y debate con los docentes y sus gremios representativos. Aunque el estado tendrá que delimitar las fronteras del espacio de debate, es importante construir junto con los docentes ciertos consensos o compromisos acerca de la pertinencia de los contenidos. Con la irrupción del internet en la escuela, los tiempos en los cuales el Estado Peruano pudo determinar los contenidos educativos por medio de la impresión y distribución de libros, porque aquellos eran la única fuente de información disponible, han terminado definitivamente. La aparición de nuevos contextos sociales y políticos lleva consigo la creación de nuevas relaciones políticas, y el nuevo relacionar entre docentes y Estado Peruano debería proyectarse en dos dimensiones. La primera dimensión concierne las habilidades para buscar, identificar y analizar información en el internet y transformarla en material de formación. La segunda dimensión corresponde con las reflexiones epistemológicas y políticas, por medio de las cuales se decide lo que puede ser considerado información verídica y pertinente, y porqué. Ésta última dimensión es eminentemente política, mien-

tras que la primera es más bien técnica y disciplinar. Ambas dimensiones, sin embargo, deben ser abarcadas para hacer eficaz la alfabetización digital de los docentes, permitiendo que el internet se transforma efectivamente en una fuente de información y no en una fuente de desinformación.

El uso de internet y de nuevas herramientas digitales como base de las nuevas prácticas educativas lleva consigo también la necesidad por repensar los principales lineamientos pedagógicos y didácticos. Aquél aspecto se torna especialmente complejo en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe. Los actuales lineamientos de la política sectorial para la Educación Intercultural Bilingüe han sido diseñadas unicamente para las clases presenciales. Se consideró, tal como decíamos anteriormente, que la digitalización de las prácticas educativas en el Perú sería un proceso lento, prolongado y continuo, y que el proceso iniciaría en la capital o los centros urbanos, abriéndose paso lentamente hacia las zonas rurales y finalmente indígenas. No había prisa hablar de la digitalización de la Educación Intercultural Bilingüe. Que una pandemia antepuso al Perú una situación en la cual las opciones digitales no solo parecen ser las más pertinentes para afrontar los retos del mundo globalizado, sino también las más económicas en su implementación, obliga a los investigadores, representantes de las comunidades indígenas y funcionarios de las instituciones competentes, especialmente aquellos de la DIGEIBIRA, avanzar en la creación de una propuesta educativa digital para las comunidades indígenas.

En este sentido, es importante ubicar las reflexiones teóricas en torno a temas de pedagogía y didáctica en un contexto más amplio. El sistema escolar, tal como lo conocemos hoy en día y como fue implementado en prácticamente todos los estados alrededor del mundo es de origen prusiano, donde en 1810 fue proclamada por primera vez la escolaridad obligatoria. En América Latina, y especialmente el Perú, el acceso a una educación básica ha sido una bandera de lucha durante décadas, especialmente de la población indígena. Pero mientras los caminos históricos y políticos de la implementación del sistema escolar en



Europa y América Latina no podrían ser más diferentes, es importante llevarnos a la mente que el la estructura, el diseño y sobre todo los métodos pedagógicos y didácticos que dominan la práctica escolar son principalmente una importación desde Europa o Estados Unidos. Pocos han sido los aportes de la academia latinoamericano a la teoría pedagógica, y aportes como la pedagogía crítica de Paulo Freire son más bien la excepción y no la regla. Es por ello que las escuelas y la práctica educativa en el Perú, especialmente de las comunidades andinas y amazónicas, a pesar de trabajar lineamientos especiales para una educación intercultural, se parecen bastante a las escuelas de cualquier otro lugar del mundo. Aquello no es necesariamente algo negativo. Aprender de las fortalezas y experiencias positivas de otros países pueden beneficiar a nuestros alumnos. La implementación de un sistema educativo digital en el Perú, especialmente en el contexto amazónico, debe pasar por una reflexión amplia y profunda, porque nos confronta con una serie de cuestiones fundamentales. En primer momento es importante reconocer que no nos encontramos actualmente en una situación en la cual la simple importación de prácticas o recomendaciones sería posible. Siendo la educación digital un fenómeno relativamente nuevo, encontramos casi tantas propuestas pedagógicas y didácticas como hay instituciones que implementan un modo educativo digital. No existen consensos en la academia sobre la pertinencia de las diferentes herramientas digitales para la práctica educativa, mucho menos sobre formatos, métodos y características de los materiales educativos. Todo ello se encuentra en plena construcción, y el desarrollo ulterior y perfeccionamiento de las propias herramientas digitales se da a tal velocidad que investigación concluyente sobre el impacto de uno u otro método se publican muchas veces cuando la herramienta usada en la investigación ya es obsoleto. No solo es la educación digital un fenómenos nuevo, pero la velocidad del desarrollo de las tecnologías digitales condena a la pedagogía, que necesita tiempo para la investigación, de quedarse siempre atrás.

Una ayuda simple podría ser la orientación en aquellas prácticas que resultaron ser más eficaces a nivel global. Mencionábamos que los docentes del colegio Boca Potsoteni decidieron orientar la creación de sus materiales audiovisuales por los criterios de la plataforma EdX, que representa hasta el día de hoy la experiencia más amplia y profesional en el ámbito de los MOOC's. En este sentido es importante señalar que los lineamientos de EdX no son una creación arbitraria, sino el resultado de las experiencias de las principales universidades que sostienen esta plataforma, como Harvard, MIT y Berkeley, han tenido con su trabajo virtual y teledirigido. Aquellos criterios no son ninguna garantía de calidad o pertinencia, pero representan un importante marco referencial. No obstante, estudiar en un colegio público no es lo mismo que estudiar un MOOC. Será indispensable que el MINEDU promueva, en alianza con las principales universidades del país, investigaciones continuas. Estas investigaciones debe tener el objetivo de desarrollar criterios, métodos y prácticas para una educación virtual en el contexto peruano. Para no rebasar los límites de esta investigación desarrollamos a continuación un solo aspecto de una larga lista de problemas teóricos que deberían ser abordados por los investigadores.

El contexto educativo en las comunidades indígenas de la Amazonía peruana es considerablemente más complejo. La escuela es una institución claramente occidental, no indígena. La transmisión tradicional de conocimientos se desarrolló de manera muy distinta en las poblaciones indígenas. Había un aprendizaje participativo; los chicos aprendieron las principales destrezas, como la caza, la pesca o la actividad agrícola de sus padres, tíos y primos, en la medida en que empezaron a participar cada vez más en las actividades familiares y comunales. Lo mismo vale para las chicas. Ellas aprendieron el manejo de las plantas del huerto, el cuidado de los niños, la preparación de alimentos de forma directa, es decir, apoyando en un inicio para luego desarrollar estas mismas actividades de forma autónoma. La educación escolar se diferencia fundamentalmente de la transmisión de conocimiento tradicional en dos aspectos: provee una formación igualitaria para ambos géneros y im-

pulsa una transmisión de conocimiento abstracto, desprendido de una actividad en concreto. Es sobre todo este segundo aspecto que es de mayor importancia para nuestra investigación.

La propuesta educativa de la DIGEIBIRA parte de un presupuesto sociológico engañoso, influenciado por la teoría comunicativa de Habermas (1999): considera que la escuela representa un espacio neutral en el cual los saberes occidentales e indígenas podrían entrar en contacto y emprender un diálogo. Aquello representa una simplificación dramática. La escuela no representa ningún espacio neutral, sino una institución nueva que, de todas maneras, requiere una integración en el tejido socio-cultural de la comunidad.

La integración de la escuela en la comunidad representa la integración de aquella al universo epistemológico de occidente. Por más que nos esforzamos luego por integrar saberes y prácticas tradicionales en el aula, queda claro que el mecanismo de la transmisión abstracta de conocimiento prevalece. No es esto el lugar para realizar una crítica sociológica y política de las prácticas educativas o de la escuela como institución. Lo que nos interesa aquí es la introducción de un método novedoso de transmisión de conocimiento, es decir, la transmisión netamente verbal o escrita, es decir, transmisión abstracta de conocimiento. No pretendemos hacer un juicio de valor, pero es sumamente importante que reconozcamos que la introducción de esta nueva forma de transmisión de conocimiento representa un reto mucho más grande para una cultura indígena de que la DIGEIBIRA estaría dispuesto a reconocer. Una nueva forma de transmisión de conocimiento significa la activación y promoción de mecanismos y dinámicas cognitivas anteriormente inexistente en un grupo determinado. La instalación de una escuela en una comunidad constituye una intervención muy profunda, es decir, una intervención en las formas de percibir, pensar y valorar el mundo circundante.

También las culturas amazónicas emplean un pensamiento conceptual. Los conceptos empleados por estas culturas se caracterizan por una utilidad mucho más inmediata

para la actividad vital en la comunidad. Aunque no todos los conceptos tienen una contraparte fenoménica directa, podemos observar que conceptos con un mayor grado de abstracción son prácticamente ausentes en los sistemas culturales amazónicos. Vygotsky introdujo la diferenciación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos. Conceptos cotidianos son aquellos que adquirimos durante nuestro desarrollo y socialización en una cultura determinada, y son formativos y constitutivos de la ontología en la cual nos movemos como individuo. De acuerdo a lo expuesto arriba sobre los mecanismos tradicionales de transmisión de conocimiento, podemos concluir que prácticamente la totalidad de los conceptos de las culturas amazónicas son conceptos cotidianos.

Vygotsky opone a los conceptos cotidianos los conceptos científicos. Para evitar malentendidos es pertinente señalar que el término científico no hace referencia a la veracidad o científicidad de estos conceptos, que podrían ser perfectamente a-científicos y falsos con respecto a su contenido. La diferencia entre conceptos cotidianos y conceptos científicos no se realiza en base a un juicio de valor sino en base a los mecanismos de su transmisión. Los conceptos científicos son aquellos que son transmitidos de forma verbal o escrita y que evidencian cierto nivel de abstracción, es decir, no tienen una contraparte fenoménica directa, sino que requieren de una mediación intelectual.

Esta diferenciación es de gran importancia para nuestro análisis de las prácticas educativas en un contexto intercultural. Los conceptos cotidianos son aquellos que constituyen el trasfondo de la actividad vital del alumno indígena. Los contenidos educativos con los que el alumno se ve confrontados en la escuela se conforman casi enteramente por conceptos científicos. La DIGEIBIRA pretende realizar un diálogo de saberes. En términos concretos, eso significa un diálogo entre conceptos occidentales y conceptos indígenas, con la finalidad de construir consensos epistemológicos. Un diálogo exige una equivalencia en la naturaleza de los conceptos. Vygotsky señala que la divergencia fundamental entre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos consiste en la capacidad diferenciada de sus

portadores por operar con ellos. La adquisición abstracta y mediada de los conceptos científicos permite al individuo operar conscientemente con ellos. En contraste, los conceptos cotidianos, al estar integrados de forma irreflexiva en la ontología del alumno, le impiden a aquél elevarlos automáticamente a un nivel de mayor abstracción y operar con ellos de forma voluntaria o dirigida. La yuxtaposición indiscriminada de conceptos cotidianos y conceptos científicos que el modelo de la DIGEIBIRA promueve en los centros educativos con el propósito de contextualizar los aprendizajes lleva el proceso de enseñanza necesariamente a un estancamiento.

Al querer promover un dialogo de saberes en una institución educativa, ignorando que una escuela en una comunidad indígena es todo menos un espacio neutral, y no especificar qué conceptos deberían o podrían entablar efectivamente una relación dialógica, la DIGEIBIRA abre campo a prácticas educativas que generan un alto grado de confusión. Los resultados de la Evaluación Censal del Estudiante de los últimos 4 años demuestran que la propuesta pedagógica de la DIGEIBIRA parece ser portadora de una antinomia fundamental, y consideramos que una de las razones para los resultados desalentadores del actual modelo consiste en suprimir la complejidad del dialogo conceptual a través de fronteras culturales.

El actual modelo de la Educación Intercultural Bilingüe de la DIGEIBIRA, políticamente inspirado por la teoría comunicativa de Habermas y filosóficamente por un posestructuralismo centrado en la lengua como principal instrumento para el ordenamiento del mundo, ha demostrado su insuficiencia para la creación de prácticas formativas que podrían resultar útiles y efectivos para la población indígena de la Amazonía. Al subestimar las implicancias políticas del modelo educativo, y al ignorar la actividad histórica e cultural que subyace a la lengua de una cultura, no será posible impulsar métodos formativos que merecen el calificativo intercultural.

En la siguiente sección estaremos profundizando la reflexión en torno a las implicancias políticas de la promoción de una educación digital en las comunidades amazónicas. Lo que nos interesa aquí son las implicancias pedagógicas y didácticas para la proyección de un modelo intercultural bilingüe. La DIGEIBIRA toma por sentado que los alumnos indígenas se relacionan con los conceptos cotidianos de su propia cultura en exactamente la misma medida y forma como los hacen los alumnos en los contextos educativos regulares. Aquello es fruto de una conceptualización antropológica superficial, que ignora la actividad vital y colectiva en la cual el alumno indígena se encuentra integrado, y lo que esta actividad significa para la formación de las dinámicas cognitivas. En este sentido, debería el MINEDU y la DIGEIBIRA cuidarse de partir de otra premisa corta de vista. Los alumnos indígenas operan con un sistema conceptual divergente en forma y operatividad. Aquello no solo significa que el alumno indígena guarda una relación diferenciada y especial con los conceptos de su propia cultura, sino, en consecuencia, que por medio de estos conceptos entabla relaciones muy específicas con los diferentes fenómenos. Esto no solo significa que la relación entre el alumno indígena y las herramientas tecnológicas adquiere una naturaleza muy específica, sino que los materiales, es decir, los contenidos educativos serán empleados y procesados de forma diferenciada.

Para el MINEDU y la DIGEIBIRA esto significa que las investigaciones continuas que mencionábamos arriba deberían ser un asunto de mayor urgencia. Ya habíamos mencionado que los resultados concluyentes sobre el impacto de las herramientas digitales en un proceso de enseñanza y aprendizaje digital son aun excepcionales en la academia. Esto se debe a la relativa novedad del fenómeno de la enseñanza digital. Es por ello que las pocas evidencias y conclusiones son tanto más importantes para la construcción de las nuevas propuestas. No obstante, en vista de que los alumnos indígenas tienen un modo diferenciado de conectarse con los contenidos educativos, será esencial que la DIGEIBIRA, en colaboración con investigadores pedagogos y antropólogos, empiezan a desarrollar modelos,

métodos y estrategias específicas para el entorno amazónico. Solo en base a estas investigaciones será posible crear contenidos y materiales educativos virtuales, audiovisuales o plataformas y herramientas digitales que podrían constituir una base real para entablar un diálogo de saberes en el espacio digital.

Se requiere entonces mayor claridad sobre las posibilidades de la comunicación de conceptos a lo largo de fronteras culturales. Estas nuevas conclusiones deben ser reconceptualizadas en función a los nuevos ambientes de aprendizaje digitalizados. En esta tarea el Perú no puede simplemente esperar hasta que la academia europea, asiática o estadounidense le proveen con nuevas evidencias. El contexto educativo peruano es tan fundamentalmente diferente de aquellos que son sujeto a investigaciones en otros continentes. El MINEDU no solo debe revisar y problematizar el modelo educativo intercultural y bilingüe en relación a los problemas que se evidenciaron durante los últimos años de su aplicación. El análisis de las propuestas pedagógicas y didácticas tendrá que ser realizado a trasluz de las nuevas tecnologías digitales. Sólo así será posible superar las deficiencias del modelo actual de la EIB y integrarlo en una propuesta nueva para ambientes de aprendizajes digitales para las comunidades indígenas de la Amazonía.

### **5.2.3. UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA LA ERA DE LA DIGITALIZACIÓN**

Consideramos que una conmensurabilidad de diferentes sistemas conceptuales, es decir, la comunicación de conceptos a través de fronteras culturales, es posible. El éxito de esta tarea depende en gran medida de la posibilidad por impulsar dinámicas sociales y políticas compartidas entre la sociedad indígena y la sociedad nacional peruana. Mientras que las formas de vida de las comunidades y el resto de la sociedad peruana siguen siendo tan dramáticamente desconexas será imposible crear una matriz conceptual compartida. No se puede lograr en el aula lo que la sociedad como totalidad no es capaz de llevar a cabo. El éxito y la sostenibilidad de la implementación de ambientes de aprendizaje digitales en las comunidades amazónicas depende doblemente de una integración política y social de los

pueblos indígenas en la sociedad nacional peruana. Es por ello que partiremos del concepto de *Comunidad de Práctica* de Jean Lave y Etienne Wagner, porque permite vincular los retos pedagógicos con una visión más amplia sobre el futuro político y social de las comunidades amazónicas.

Las reflexiones de Vygotsky sobre la diferencia de conceptos cotidianos y conceptos científicos son fundamentales para el análisis de Lave y Wagner. Los conceptos cotidianos son aquellos conceptos a través de los cuales el niño es integrado a la sociedad, porque constituyen la base para la comunicación con los demás miembros del grupo por medio de un lenguaje figurativo compartido, permitiendo así la participación paulatina en las actividades colectivas. Aprender es así, de acuerdo a Wagner y Lave, una dimensión de la práctica social. El proceso de aprendizaje no constituye ninguna actividad externa a la vida social del grupo, sino el principal mecanismo de integración por medio del cual el aprendiz adquiere los conocimientos, destrezas y habilidades para poder participar en la actividad de la sociedad. En un inicio, esta participación del niño en la actividad del grupo es periférica, es decir, el niño participa en un grado menor de intensidad y responsabilidad. En la medida que avance el proceso de aprendizaje, el niño se acerca desde la periferia hasta el centro, es decir, su participación deja de ser figurativa o auxiliar y se transforma cada vez más en un elemento constitutivo de la actividad grupal. El proceso de aprendizaje es el principal proceso de socialización.

Pareciera que en la cultura occidental, el proceso formativo de los niños y jóvenes se encuentra plenamente integrado en las dinámicas de la sociedad como totalidad. La educación escolar como requisito básico para la participación como ciudadano en la vida adulta. Aquella imagen se asemeja demasiado a una visión hegeliana del Estado, como la materialización de los presupuestos ideales y en el cual cada ciudadano cumple una función determinada, como un diente en un aparato de relojería. Las diversas fisuras sociales, que abundan también en las sociedades occidentales, se hacen notar también en y por medio del



proceso formativo. La desigualdad social, y la utilidad divergente de los diferentes conceptos que resultan de esta desigualdad, representan uno de los principales obstáculos para un proceso formativo con pretensiones universales.

Los conceptos adquiridos y su fecundación para una actividad determinada, es decir, la elevación de los conceptos cotidianos a un nivel superior de abstracción, o en palabras de Vygotsky, su transformación en conceptos científicos, depende de las circunstancias concretas en las que se encuentra el estudiante, y Wegner y Lave (1991) resaltan la importancia de estas circunstancias para el proceso educativo, señalando que:

“But the abstract representations are meaningless unless they can be made specific to the situation at hand. Moreover, the formation or acquisition of an abstract principle is itself a specific event in specific circumstances”(p.33).

Esto significa que el aprendizaje conceptual es dificultado por dos momentos. El primer momento son las desigualdades sociales que determinan las circunstancias del espacio y proceso de adquisición de los conceptos. El segundo momento es la aplicación de los conceptos, es decir, las diferentes oportunidades de estudiantes pertenecientes a diferentes clases o estratos sociales por poner en acción y práctica los conceptos aprendidos. El proceso de aprendizaje depende tanto de la transmisión de conocimientos hacia el alumno como de la aplicación del conocimiento por parte de aquél, o en palabras de Wagner y Lave (1991): “In this sense, any “power of abstraction” is thoroughly situated , in the lives of the persons and in the culture that makes it possible” (p.34).

Es por ello que los autores hablan de una Comunidad de Práctica. El proceso formativo de los niños y jóvenes es diseñado y estructurado, tanto con respecto a su duración, cronología, y contenidos en función al proceso de producción y reproducción del grupo. La formación de los jóvenes no representa ninguna esfera apartada de la actividad productiva, cultural y política de la sociedad, sino que forma una parte integral. El ideal de la Comunidad de Práctica es la unidad de las dinámicas sociales con las dinámicas de las institucio-

nes de formación, en la cual los jóvenes pasan de una socialización básica a una participación periférica hasta transitar finalmente sin fricciones a una actividad plena como miembro de la sociedad.

Decíamos que la Comunidad de Práctica es descrita como un ideal, una utopía, porque nuestras sociedades modernas presentan demasiadas desigualdades sociales y fisuras de diferente índole. La división de trabajo impide una transición sin cruces y de forma absolutamente dirigida desde la socialización hacia la participación plena como miembro de la sociedad. No obstante, queda claro que en las sociedades occidentales modernas existe una convergencia importante entre los procesos formativos y la actividad colectiva. Aunque existen jóvenes quienes se ven imposibilitados escalar y potencializar los aprendizajes a partir del contexto en el cual se encuentran, es indudable que la formación escolar, tanto la formación básica pero también la formación superior e universitaria, resulta un camino importante para la integración de los jóvenes en determinadas posiciones de la sociedad. La formación escolar como proceso de socialización significa que los jóvenes, al escalar y cambiar su posición en el sistema educativo, escalan y cambian su posición en el tejido social; “Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations” (Wegner; Lave, 1991, p.53).

Decíamos que la escuela constituye una institución relativamente nueva para la sociedad asháninka. Lo mismo vale para todos los pueblos amazónicos, aunque el contacto de los diferentes pueblos y etnias amazónicas con la sociedad nacional peruana no ha sido un proceso uniforme. Mientras que los pueblos Awajún, Shipibo o los Asháninka de la provincia de Chanchamayo tuvieron un contacto intensivo desde la mitad del siglo XX, todo aquello acompañado con la propagación de escuelas en las comunidades, existen también etnias o subgrupos étnicos, como los Piro, los Kakinte o los Asháninka de la cuenca del río Ene, en cuyas comunidades la escolarización masiva, sobre todo en el nivel secundario, es un fenómeno de apenas 20 a 30 años de antigüedad. La escolarización ha sido inicialmente

una iniciativa promovida por los frailes católicos y los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano. La propagación de la educación escolar se desarrolló en base a motivos desarrollistas simples, siendo el principal objetivo la evangelización. Podríamos decir que los primeros misioneros intentaron construir una Comunidad de Práctica, no entre los diferentes grupos étnicos y el resto de la sociedad nacional peruana, sino entre las comunidades indígenas y la comunidad cristiana.

En la actualidad, los centros educativos, con la excepción de algunas escuelas bajo co-administración de la iglesia católica, se encuentran plenamente bajo administración del estado peruano y sus instituciones correspondientes. Eso significa que la formación escolar no persigue el objetivo de la evangelización, sino de asegurar igualdad de oportunidades y la apertura de posibilidades de desarrollo social y material para los jóvenes indígenas. El análisis y deconstrucción crítica de los objetivos desarrollistas que el Estado Peruano vincula con la propagación de la educación en las comunidades indígenas excede los límites de la presente investigación. Podemos afirmar que, en términos generales, el desarrollo social y material va íntimamente ligado al proceso de integración de las comunidades indígenas a la sociedad nacional peruana. Esta integración, y el desarrollo social y material de acuerdo a los criterios de la sociedad occidental moderna, requiere necesariamente la incorporación de las comunidades indígenas al universo conceptual de occidente. No puede haber integración social sin integración epistemológica. No obstante, podemos afirmar con la misma claridad que la relación dialéctica entre la sociedad y los espacios de formación, que habíamos descrito anteriormente en palabras de Wagner y Lane, implica que no puede haber integración epistemológica sin integración social. Lo uno condiciona lo otro.

La cuestión de la Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades amazónicas debe ser afrontada necesariamente en términos pedagógicos y políticos. Es por ello que consideramos que la Comunidad de Práctica de Wagner y Lane es el concepto que mejor corresponde con los retos que la implementación de un modo educativo digital en la Amazo-

nía peruana significa. La creación de una Comunidad de Práctica, como horizonte para la formación escolar e universitaria, implica que las comunidades, como agentes políticos, deben ser integrados de la misma forma en la vida social y política de la sociedad peruana en la que se pretende integrar a sus alumnos en el sistema educativo. En base a la reflexión sobre las implicancias de la Comunidad de Práctica podemos estimar que el hecho de que las comunidades amazónicas se encuentran no sólo geográficamente, pero sobre todo social y políticamente alejados del resto de la sociedad peruana, es una de las principales causas para el pésimo desempeño escolar. Los alumnos indígenas son obligados a obrar y manipular conceptos cuyo contenido concreto es intelectualmente irrealizable dentro de las condiciones de la institución educativa, y la realidad socio-política en la que se encuentran, impide aquella realización, es decir, el universo conceptual occidental queda fuera de alcance porque occidente se mantiene inalcanzable.

Ya mencionábamos arriba que la conmensurabilidad entre fronteras culturales es, en principio, absolutamente posible. Pero dicha conmensurabilidad requiere una matriz compartida de actividades sociales y culturales. La incompatibilidad del universo conceptual de occidente y alumnado indígena no es invencible. Pero es importante reconocer que no puede ser vencida solamente con las armas de la pedagogía.

Sería ilusorio esperar resultados positivos de una tecnificación de las instituciones educativas con herramientas digitales propias a la cuarta revolución industrial en comunidades indígenas cuyas principales dinámicas de producción se desarrollan aun en términos pre-industriales. Por el contrario, podríamos esperar una agravación del desempeño escolar. Las dificultades con las que los docentes del colegio Potsoteni tuvieron que lidiar durante la implementación del proyecto KORAKE son una primera ojeada hacia el futuro. La deserción escolar por la incomprensión, confusión y el carácter abstracto de la práctica educativa por medio de las nuevas tecnologías digitales, y la frustración que va acompañado con ello, pero sobre todo el alejamiento de los padres de familia y de las autoridades comunales

de un modo de formación que no solo no comprenden, pero que no parece tener vinculo alguno con las dinámicas de la comunidad y que carece por lo tanto de relevancia social, nos muestran que la tecnificación del sistema educativo requiere acciones políticas y sociales auxiliares.

La pandemia significó un distanciamiento social y político entre comunidades y la sociedad peruana. La visión cortoplacista que caracteriza la política peruana, y el forzado accionismo que dominó sobre todo los primeros meses de la pandemia, son las principales amenazas para una modificación sensata del sistema educativo en la Amazonía peruana. La compra de miles de tablets para todos los alumnos de las zonas rurales es un primer paso en la dirección equivocada. No nos referimos a la adquisición de las herramientas digitales por sí, sino la pretensión de resolver un problema social con tecnicismos. Que la educación haya cesado por completo en las comunidades amazónicas, mientras que los alumnos en los centros urbanos siguieron, con más pena que gloria, sus estudios con el programa “Yo aprendo en Casa”, se debía a la brecha de conectividad que separa a los pueblos indígenas del resto de la sociedad, es decir, a las condiciones socio-políticas. Cuando el gobierno anunció por primera vez la compra de tablets para alumnos, se señaló que estas tablets tendrían internet integrado.

A partir del mes de agosto, cuando ya era claro que la tablets ya no llegarían antes de culminar el año escolar en diciembre, la DIGEIBIRA, en una serie de reuniones con la organización CARE, explicó que las tablets no tendrían internet. Las tablets serían la herramienta básica para la práctica educativa del año 2021, y cada tablet vendría con las aplicaciones y contenidos educativos completos para todo el año, para que podrían ser usadas también por aquellos alumnos que se encuentran en comunidades sin acceso a internet. Aquello representa un reconocimiento implícito que se mantendrá el *estatutos quo* de las condiciones sociales en las comunidades, es decir, el gobierno o es reacio o incapaz de cerrar la brecha de conectividad que separa a las comunidades amazónicas. De acuerdo a lo

expuesto en el presente capítulo debería haber quedado claro que la solución a los grandes problemas educativos en las comunidades amazónicas, problemas que no son nuevos sino que se incrementaron durante la pandemia, no podrán ser resueltos a través de una tecnificación aislada de los centros educativos.

No postulamos la necesidad de una equivalencia absoluta entre las condiciones socio-políticas de la sociedad peruana y aquellas de las comunidades amazónicas. La mejora de las condiciones de vida de las familias indígenas es un asunto que nos compete a todos, como miembros de la sociedad peruana, y han sido especialmente las organizaciones indígenas, como CARE, quienes impulsaron importantes iniciativas y proyectos en defensa de los derechos indígenas y la integración de las sociedades amazónicas al tejido social nacional. No queremos decir que la tecnificación de los centros educativos debería esperar hasta el día que las comunidades hayan logrado un mayor nivel de desarrollo social. No obstante, será fundamental crear condiciones en las comunidades indígenas que permitan construir una Comunidad de Práctica, es decir, condiciones que permiten concretizar los conceptos abstractos y transformarlos en conceptos científicos significativos para los alumnos. El sentido y significado de los conceptos científicos depende a su vez de opciones y oportunidades reales y tangibles para los alumnos de ponerlos en práctica.

Un primer paso, más no una solución definitiva del problema, podría ser la implementación de un sistema de gobernanza digital. Todas las comunidades amazónicas cuentan con una Junta Directiva y con una serie de autoridades adicionales, como APAFA, cubicadores, ronderos, participantes en clubes de madre, etc. En vez de tecnificar los centros educativos de forma aislada, el gobierno podría tecnificar las comunidades en su conjunto. No nos referimos a la integración de las comunidades indígenas a una sociedad digital, es decir, no reclamamos la realización de la cuarta revolución industrial en las comunidades indígenas. Pero la tecnificación de los principales puntos de encuentro, socialización y gobernanza, podría constituir un primer paso para acercar a todos los miembros de la comunidad

con las nuevas herramientas digitales. La instalación de un sistema de computación con acceso a internet satelital permitiría a las autoridades generar documentos y oficios digitales, iniciar y dar seguimiento a trámites en los gobierno locales, usar aplicativos digitales para monitorear y proteger los límites territoriales contra amenazas externas como invasores, narcotraficantes o madereros ilegales o usar la comunicación virtual para coordinar con las cooperativas y acopiadores la comercialización de sus productos son solo algunos ejemplos. Si queremos transformar las nuevas tecnologías digitales en las herramientas básicas de enseñanza en las instituciones educativas de las comunidades, será indispensable que el uso de estas tecnologías no se limita al espacio de la escuela, sino que pueda transformarse en una práctica generalizada. Esto sería el primer paso indispensable para la construcción de una Comunidad de Práctica.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo debe ser analizado con cautela, porque sus resultados no podrían facilitar certezas concluyentes sino más bien conclusiones tentativas. Hemos analizado y evaluado el impacto y la pertinencia de una proyección pedagógica y didáctica basada en la semipresencialidad y mediante el uso de herramientas digitales, principalmente las herramientas audiovisuales, en una de las zonas con más difícil acceso de la Selva Central. El momento de la implementación del proyecto no ha sido elegido ni por los docentes del colegio Boca Potsoteni, ni la UGEL Río Tambo, ni por la organización indígena CARE que es responsable de la administración de la institución. El inicio de la pandemia por la COVID19 obligó a todos los actores de la comunidad educativa de Potsoteni a buscar soluciones, y el proyecto KORAKE fue el resultado de una respuesta rápida, basada en la experiencia acumulada de los docentes y de la organización indígena, y un equipamiento absolutamente precario de la institución y la total ausencia de herramientas digitales por parte de los alumnos. A eso se sumó el hecho de que la gran mayoría de los alumnos se encontraron distribuidos en seis comunidades sin acceso a internet, y tres de ellas incluso sin red de telefonía. Hemos discutido arriba en detalle las consecuencias de estas circunstancias extremadamente complicadas para la implementación del proyecto KORAKE.

El primer factor limitante ha sido la implementación precaria de la institución Boca Potsoteni, que se encontró desprovisto de materiales o herramientas audiovisuales que podrían haber asegurado a cada uno de sus alumnos un acceso satisfactorio a herramientas educativas. No obstante, esta precariedad ha sido, tal como habíamos expuesto arriba, muy relativa. El colegio Potsoteni ganó en el año 2018 un concurso de innovación educativa de FONDEPP, gracias al cual obtuvo seis tablets. Es importante señalar que con estas seis tablets, el colegio ya se encontró mejor equipado que cualquier otra institución en toda la cuenca del río Ene, y fue gracias a estas tablets, que fueron entregados a las seis comuni-



dades en las que se encontraron los estudiantes de la institución, que la implementación del proyecto KORAKE fue posible. Sin embargo, las seis tablets resultaron ser absolutamente insuficientes para asegurar a cada alumno en cada comunidad un acceso satisfactorio a los materiales educativos, sobre todo en aquellas comunidades, como Boca Sanibeni o Pichi-quía, dónde el número de alumnos era mayor.

Un segundo factor limitante fue la precariedad logística. Nuevamente debemos mencionar que el colegio Boca Potsoteni presenta una relativa superioridad logística, comparándolo con todas las demás instituciones de la cuenca. El colegio contó con la presencia de los promotores de bienestar, quienes se encontraron en la comunidad y quienes resultaron absolutamente fundamental para la implementación del proyecto. La presencia del profesor Pablo Valerio, comunero de Potsoteni y que se encontró en todo momento en la comunidad, cuenta con un bote propio, fue también un factor esencial.

No obstante, tal como habíamos expuesto, fueron estos recursos no suficientes para afrontar la enorme tarea con la que el colegio Boca Potsoteni se vio confrontada. La implementación de un proyecto educativo semipresencial y fundamentado en el uso intensivo de las herramientas audiovisuales habría requerido un soporte material, administrativo y logístico considerablemente mayor. El proyecto KORAKE ha sido un proyecto auxiliar, y la transformación de este proyecto auxiliar en un proyecto educativo sostenible y de calidad requiere una mayor inversión en todos los frentes.

El proyecto KORAKE era diseñado en función a todos los recursos materiales, administrativos y logísticos que la organización CARE y el colegio Potsoteni tuvieron a su disposición. Todos los recursos enumerados arriba habían sido puesto en escena por el equipo educativo de Boca Potsoteni, es decir, docentes, promotores de bienestar y el equipo técnico de la organización, de tal manera que a pesar de absoluta precariedad material, administrativa y logística, era posible implementar un servicio educativo incipiente, lo que significó durante los primeros meses de la pandemia un logro absolutamente impresionante. No obs-

tante, la falla en un único componente del proyecto podía traer abajo toda la planificación, tal como pudimos evidenciar con la falla del motor de la comunidad que obligó al equipo a suspender todos los esfuerzos por un mes entero, comprometiendo así seriamente la continuidad del proyecto.

Un factor limitante fue la carente alfabetización digital, tanto de los docentes como de los alumnos. El salto inesperado de un modelo educativo presencial hacia un modelo semipresencial en cuestión de día no permitió que los docentes se podían formar y preparar adecuadamente a los nuevos retos que la educación virtual o las nuevas herramientas digitales conllevan. Y nos nos referimos solo al manejo de las tecnologías, que habría sido, tal como manifestaron los propios docentes, el menor obstáculo; el reto no residía en aprender a manejar una cámara o editar un video de 8 minutos, sino, muy por el contrario, en como manejarse como docente por medio de estas nuevas tecnologías, es decir, como comunicar y transmitir pertinentemente el conocimiento a los alumnos.

En este sentido es importante señalar que las herramientas audiovisuales eran el único canal de comunicación disponible para la docencia, y que los docentes resaltaron que los videos resultaron una herramienta muy inflexible y con el menor grado de interacción y retroalimentación posible. Aunque algunos docentes tuvieron experiencias con clases virtuales, fueron éstas mayormente clases sincrónicas vía aplicativos como ZOOM, en las que es posible comunicarse directamente con el docente. Los videos, y la retroalimentación mediante los ejercicios elaborados por los alumnos deben ser considerados una herramienta muy deficiente.

El reto era aun más grande, porque los alumnos a los cuales se dirigieron los docentes no tenían prácticamente ninguna experiencia en el uso de herramientas digitales como materiales educativos. La gran mayoría de los alumnos nunca ha tenido contacto directo con una computadora, y solo experiencias muy puntuales con la visualización de videos du-

rante las clases de algunos docentes. Pero ninguno de ellos se había visto confrontado con un ambiente educativo semipresencial en el que el único recurso didáctico es una tablet.

Esta inexperiencia en el manejo de las herramientas tecnológicas guarda una dimensión mucho más importante; el uso de las tablets y la visualización de los videos, a pesar del horario con el que los docentes acompañaron los materiales educativos, demandó de los alumnos a que organicen en relativa autonomía e independencia su proceso educativo. Esta autonomía no era absoluta, y los docentes intentaron enmarcar la propuesta en una serie de recomendaciones y normas, no obstante, si y como estas recomendaciones serían implementados por la comunidad o los alumnos escapó totalmente al control de los docentes, y es de esperar que los alumnos, acostumbrados a clases guiadas y acompañadas en todo momento por un docente, han tenido serios problemas, y seguramente muchos temores, en organizar su propio proceso de aprendizaje.

El factor limitante más decisivo, y en base al cual debería, de acuerdo a nuestra proyección teórica, realizarse cualquier valorización del proyecto KORAKE es la distancia entre el proceso educativo y la vida cotidiana en la comunidad. Habíamos expuesto la absoluta necesidad de cualquier propuesta educativa por estar vinculado de forma concreta a los demás procesos cotidianos de cualquier sociedad y/o cultura en la que se despegue, y que tanto el proceso formativo, pero también los conocimientos adquiridos durante este proceso, sean considerados por la colectividad significativos, es decir, que se logre implementar una comunidad de práctica en la cual la fase escolar representa el primer paso para una integración de los alumnos en la sociedad, desde una participación periférica hacia una participación plena. El proyecto KORAKE, las dinámicas de enseñanza y las tecnologías empleadas se encontraron tan alejados de la realidad cotidiana de los asháninka del río Ene, que tanto alumnos como padres de familia, desistieron prontamente en su participación, simplemente por considerarlo un esfuerzo demasiado grande y por representar un conocimiento y proceso educativa de dudosa utilidad.

Sin embargo, a pesar de la precariedad material, administrativa y logística que se tradujo necesariamente en una oferta educativa precaria, consideramos que el proyecto KORAKE representa indudablemente una experiencia positiva, tanto para la institución, pero también para la organización CARE y alumnos y padres.

En primer momento habría que resaltar que el proyecto KORAKE permitió a los docentes “alcanzar” a sus alumnos, por más precario que este contacto puede haber sido. Las comunidades vivieron momentos muy duros durante el primer medio año de la pandemia. La organización indígena CARE había presionado al Estado Peruano por organizar una campaña informativa sobre la pandemia entre las comunidades asháninkas del río Ene, y de implementar un servicio de apoyo social. Aunque todo el país, y el mundo entero, pararon parcialmente sus actividades, es importante entender que el río Ene cerró definitivamente por más de seis meses, lo que significa que no entró ningún bote, ni comerciantes, ni personal del estado o de alguna otra entidad. Frente a este cierre total, fue sumamente impresionante para las comunidades ver que los docentes del colegio Boca Potsoteni se habían ingeniado el proyecto KORAKE con el que hacían llegar, mediante las tablets y con la ayuda de los promotores, a su comunidad. Las otras comunidades, o los alumnos de los niveles de Inicial y Primaria no vieron sus docentes hasta el mes de octubre.

Aquello debe ser considerado como algo más que mero simbolismo. El hecho de que el colegio Boca Potsoteni logró implementar con tan pocos recursos un proyecto con el que era posible tener una llegada a alumnos que se encontraron en comunidades carentes de acceso a internet, red de radio, televisión o telefonía, era un precedente muy importante para la organización CARE. Se impulsaron luego una serie de reuniones, con la UGEL Río Tambo, que formuló luego con CARE un proyecto con el mismo nombre y fue presentado ante la DREJ, y que fue aprobado y dotado de un presupuesto importante para contratar a un promotor para cada comunidad en la cuenca del río Ene y Tambo. De esta manera, el proyecto KORAKE ha sido el pistoletazo para iniciativas similares en las demás comunida-

des, y que permitieron, a pesar de toda la precariedad, entablar comunicaciones y relaciones entre docentes y alumnos.

En diciembre 2020, la UGEL Río Tambo fue premiada por el proyecto KORAKE en el concurso *Buenas Prácticas de Gestión Educativa 2020* del Ministerio de Educación en la categoría *Liderazgo para la mejora de los estudiantes*. Aunque podemos poner en duda que el proyecto KORAKE habría mejorado realmente el desempeño de los alumnos, quedó claro que fue una iniciativa asombrosa, permitiendo el acceso guiado y vía tecnologías digitales de cientos de alumnos a una oferta educativa a la cual no habrían tenido acceso en otras circunstancias. Más allá de la premiación, es importante resaltar que el proyecto demostró a las comunidades y a las autoridades competentes, como la UGEL y la DREJ, que la implementación de una infraestructura digital mínima es absolutamente indispensable para afrontar los retos educativos del futuro. Al mismo tiempo, quedó evidenciado que la tecnología por sí sola no constituye ningún remedio mágico que podría reemplazar la buena docencia, y sobre todo, que toda tecnificación de los centros educativos debería ir acompañada con una mejora paulatina en la calidad de vida de los asháninka, y sus posibilidades por participar con las tecnologías que podrían ser importantes para el proceso educativo.

Una alfabetización tanto de docentes y alumnos pareciera ser un requisito absolutamente indispensable, y éste proceso toma cierto tiempo. Al mismo tiempo, es esencial que los alumnos no sean simplemente instruidos en el uso de tecnología, sino sobre todo en la administración del proceso educativo. La implementación de ambientes de aprendizaje semipresenciales requiere necesariamente una mayor responsabilidad y control del alumno sobre este proceso. Por ello es también discutible si las pocas experiencias positivas del proyecto KORAKE sean simplemente replicables en el nivel Primaria, tal como lo pretendía hacer la UGEL Río Tambo. Pero queda absolutamente claro que la implementación de nuevos ambientes de aprendizaje semipresenciales parten y dependen de un apoderamiento mayor y general, tanto de docentes, alumnos, pero sobre todo de las comunidades amazó-

nicas, porque solo a través de este empoderamiento será posible establecer una comunidad de práctica.

## FUENTES DE INFORMACIÓN:

- ABARCA, Geraldin (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura.
- ACEVES, JorgeLozando (1999). *Un enfoque metodológico de las historias de vida*. Proposiciones N.º 29, Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- BASCO, Ana Inés; BELIZ, Gustavo; COATZ, Diego; GARNERO, Paula (2018). *Industria 4.0 Fabricando el Futuro*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo
- BAUSELA, Esperanza (2004). *La docencia a través de la Investigación-Acción*. Revista Iberoamericana de Educación N.º 35, pp. 1-9. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- BLASCO, Teresa; OTERO, García (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. Nure Investigaciones N.º 33,
- CERVERA, Mercé Gisbert (2002). *El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos*. Acción Pedagógica, V. 11, N.º 01, p. 48-59, Mérida: Universidad de los Andes
- CARNOY, Martin (2000). *La educación como imperialismo cultural*. México D.F.: Siglo XXI Editores
- CIMADAMORE, Alberto; EVERSOLE, Robyn; MC NEISH, John-Andrew (2006). *Pueblos Indígenas y Pobreza, Enfoques Multidisciplinarios*. Buenos Aires: CLACSO
- DAHAEENE, Stanislas (2017) *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- DAY, Christopher (2001). *Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All*. en D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton e Y. Sawano (eds.). International Handbook of Lifelong Learning. London: Kluwer, pp. 473-500.
- DESCOLA, Philippe (2012). *Más allá de la Naturaleza y Cultura*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- EVERET, Caleb (2018) *Los Números. Nos hicieron como somos*. Barcelona: Editorial Crítica
- RIFKIN, Jeremy (2016). *Die Null Grenzkosten Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch
- GROS, Salvat Begoña; CONTRERAS, David (2006). *La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas*. Revista Iberoamericana de Educación (OEI). N.º 42, p. 103-125. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- HABERMAS, Jürgen (1999). Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Barcelona. Taurus Ediciones

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2017). Hogares según cobertura de las tecnologías de información y comunicación. Perú Sociodemográfico 2017: Informe Nacional. Recuperado el 10 de setiembre de: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1539/cap07.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/cap07.pdf)

IPAE (2020). *IPAE Mide Digital*. Lima: IPAE Asociación Empresarial y CADE Digital

JOOST, J.; RAMGE, T. (18 de mayo 2020). Und von Oben winken die digitalen Gatsbys. Die Zeit. Recuperado el 20 de julio de: <https://www.zeit.de/digital/2020-05/chancengleichheit-coronavirus-krise-digitalisierung-wirtschaft-gerechtigkeit>

LEVI-STRAUSS, Claude (1987) *Antropología Estructural*. Barcelona: Paidós Ibérica

MARTÍNEZ, Xicoténcatl Ruiz (2019). *Disrupción y aporía: de camino a la educación 4.0*. In *innovación Educativa*, Vol. 19, N° 80, México D.F.: Instituto Politécnico Nacional

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado el 20 de julio de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5960/Pol%C3%ADtica%20sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20y%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MORA, Francisco (2018). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Siglo XXI Editores

ONU: Asamblea General (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 10 de setiembre 2020 de: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

PINEDA, Ignacio (2010). *Educación y Ciudadanía en la Sociedad del Conocimiento*. Multi disciplina, N.º 6, pp. 31-43. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

PAREDES Daza, J.D. y SANABRIA Becerra, W.M. (2015). *Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible*. Revista de Investigaciones UCM, 15(25), 144-158.

PEÑA, Paz; Peña, Mónica (2007). *El saber y las TIC: ¿Brecha Digital o Brecha Institucional?*. Revista Iboamericana de Educación, N.º 45. Madrid: Organización de Estados Iboamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SÁNCHEZ, Duarte Esmeralda (2008). *Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) desde una perspectiva social*. Revista Electrónica Educare, vol. XII, pp. 155-162 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, San José

SERRANO, Javier (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. Revista Iboamericana de Educación, N.º 17. Madrid: Organización de Estados Iboamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SCHWAB, Klaus (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Ginebra: World Economic Forum

VALDIVIEZO, Laura A.; VALDIVIEZO, Luis M. (2008) *Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta*. Revista Iboamericana de Educa



ción, N.º 45, pp. 1-12. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

WALLERSTEIN, Immanuel (2011). *El moderno Sistema Mundial Vol. 4; El triunfo del liberalismo centrista, 1789-1914*. Madrid: Siglo XXI Editores

### **Artículos periodísticos**

*Junín: más de 43 mil estudiantes pierden clases por falta de internet, radio y TV* (20 de julio 2020). El Comercio. Recuperado de: <https://elcomercio.pe/peru/junin-mas-de-43-mil-estudiantes-pierden-clases-por-falta-de-internet-radio-y-tv-nnpp-noticia/>

*Un nuevo Informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación y hace un llamado a una mayor inclusión tras la reapertura de las escuelas* (23 de junio 2020). UNESCO. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020>

## REGISTRO FOTOGRÁFICO



**Foto 1:** Equipo educativo partiendo desde Potsoteni a entregar los materiales



**Foto 2:** Llegada del equipo educativo, con el profesor Pablo a la cabeza, a la comunidad Osherato





**Foto 3:** Presentación del proyecto en presencia de las autoridades comunales, padres de familia y alumnos en la comunidad Pichiquía



**Foto 4:** Presentación del proyecto en presencia de las autoridades comunales, padres de familia y alumnos en la comunidad Pichiquía





**Foto 5:** Entregando las raciones de alimentación de Qaliwarma a las alumnos de Tsiquireni



**Foto 6:** Presentación del proyecto en presencia de las autoridades comunales, padres de familia y alumnos en la comunidad Tsiquireni



**Foto 7:** Miembros del equipo educativo explicando a las alumnos el proyecto KORAKE



**Foto 8:** Alumna de Tsiquireni recibiendo materiales y escuchando las instrucciones





**Foto 9:** Presentación del proyecto KORAKE por parte del profesor Pablo a autoridades, padres de familia y alumnos de la comunidad Centro Meteni



**Foto 10:** Equipo Educativo explicando a alumnas de la comunidad Centro Meteni el funcionamiento de las tablets



**Foto 11:** Presentación a alumnos y padres de familia de los videos educativos por parte del equipo educativo en la comunidad Pichiquía



**Foto 12:** Demostración por parte de la cocinera del equipo educativa como preparar los alimentos de Qaliwama las madres de Boca Sanibeni





**Foto 13:** Presentación del proyecto KORAKE ante autoridades, padres de familia y alumnos de Boca Sanibeni



**Foto 14:** Equipo educativo mostrando los videos educativos a los alumnos de Boca Sanibeni





**Foto 15:** Autoridades de Boca Sanibeni firmando acta de compromiso para el cuidado de los materiales



**Foto 16:** Autoridades de Osherato firmando acta d compromiso para el cuidado de los mate-  
riales.



**Foto 13:** Presentación del proyecto KORAKE ante representantes de la DREJ, UGEL Río Ene-Mantaro, Ugel Río Tambo, UGEL Satipo, DIGEIBIRA en la oficina de CARE, Satipo



**Foto 14:** Presentación del presidente de la CARE, Angel Pedro Valerio del proyecto KORAKE ante representantes de la DREJ, UGEL Río Ene-Mantaro, Ugel Río Tambo, UGEL Satipo, DIGEIBIRA en la oficina de CARE, Satipo

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivo	Diseño Metodológico
<p><b>General</b></p> <p>¿De qué manera permite el proyecto educativo KORAKE la implementación de ambientes de aprendizaje semipresenciales en el contexto de la pandemia por la COVID-19 en la Institución Educativa Boca Potsoteni, distrito de Mazamari, 2020?</p> <p><b>Específicos</b></p> <p>¿Existe una correspondencia entre los planteamiento principales del proyecto KORAKE para la implementación de ambientes de aprendizaje semipresenciales y las circunstancias socio-culturales de la Institución Educativa Boca Potsoteni?</p> <p>¿En qué medida permiten las principales líneas de acción del proyecto KORAKE acortar parcialmente la brecha de conectividad, generar contenidos educativos con pertinencia cultural y la realización del trabajo de retroalimentación?</p> <p>¿Hasta qué grado constituye el proyecto KORAKE una alternativa sostenible para la intervención en la institución educativa Boca Potsoteni y otras escuelas en la Amazonía peruana?</p>	<p><b>General</b></p> <p>Examinar la validez del proyecto KORAKE para la implementación de ambientes de aprendizajes semipresenciales en el contexto de la pandemia por la COVID-19 en la Institución Educativa Boca Potsoteni, distrito de Mazamari, 2020?</p> <p><b>Específicos</b></p> <p>Contrastar la correspondencia entre los planteamiento principales del proyecto KORAKE para la implementación de ambientes de aprendizaje semipresenciales y las circunstancias socio-culturales de la Institución Educativa Boca Potsoteni.</p> <p>Evaluar el potencial de las principales líneas de acción del proyecto KORAKE por acortar parcialmente la brecha de conectividad, generar contenidos educativos con pertinencia cultural y la realización del trabajo de retroalimentación.</p> <p>Estimar la sostenibilidad del proyecto KORAKE como alternativa de intervención en la institución educativa Boca Potsoteni y otras escuelas en la Amazonía peruana.</p>	<p><b>1. Tipo de Investigación:</b> Cualitativa</p> <p><b>2. Nivel de Investigación:</b> Evaluativa</p> <p><b>3. Método:</b> Explicativo</p> <p><b>4. Población:</b> Estudiantes asháninka albergados de la EIB Boca Potsoteni</p> <p><b>5. Técnicas de recolección de datos:</b> Investigación-Acción; Entrevistas, Historias de Vida</p> <p><b>6. Instrumentos:</b> Guía de Entrevista; Guía para entrevistas para Historias de Vida,</p>

## GUÍAS DE ENTREVISTAS

### 1. Historia de Vida:

La finalidad de las historias de vida para la presente investigación consiste en demostrar como la trayectoria individual de cada docente influye de manera sustancial en la calidad del trabajo como docente ante las circunstancias complejas que la pandemia ha causado.

1. ¿Dónde y en qué año naciste?
2. ¿Tu familia proviene de una zona rural o urbana?
3. ¿Tu familia pertenece a algún grupo distintivo, como por ejemplo, a un pueblo indígena o han sido miembros de una comunidad indígena o campesina?
4. ¿Cuál es la lengua materna de tus padres?
5. ¿Cuál es tu lengua materna?
6. ¿Dónde fuiste criado?
7. ¿Siempre viviste con tus padres?
8. ¿A qué escuela ibas?
9. ¿A qué colegio ibas?
10. ¿Pudiste estudiar en el lugar donde vivías o tenías que viajar para estudiar tu colegio?
11. ¿Sientes que ha habido un conflicto entre los estudios en el colegio y la vida en tu lugar/comunidad?
12. ¿Crees que tu experiencia en el colegio influye mucho tu desempeño como docente?
13. ¿Estudiaste en una universidad, en un instituto pedagógico o en otra institución?
14. ¿Qué te llevó a estudiar tu carrera?
15. ¿Siempre pudiste contar con el apoyo de tu familia durante tus estudios?
16. ¿Por qué estudiaste justo esa carrera? ¿Sabías de lo que trataba tu carrera?
17. ¿Siempre sentías interés por la enseñanza?
18. ¿Cómo llegaste a la enseñanza?
19. Antes de venir a trabajar en el colegio de Potsoteni; ¿has desempeñado en algún otro momento la función de docente?
20. Antes de venir a Potsoteni; ¿has tenido algún contacto con pueblos indígenas de la Amazonía?
21. ¿Has tenido alguna formación o idea sobre los pueblos indígenas de la Amazonía?
22. ¿Cuál ha sido tu concepto de los Asháninka?
23. ¿Qué temores tuviste antes de aceptar el trabajo en la comunidad Potsoteni?
24. ¿En qué año empezaste a trabajar en la comunidad?
25. ¿Se cumplieron tus conceptos que tuviste sobre la vida en una comunidad asháninka?
26. ¿Cuál eran las expectativas que tuviste sobre el nivel educativo de los estudiantes asháninka?
27. ¿Cómo cambió tu percepción sobre los Asháninka, pero sobre todo sobre el alumnos asháninka después de las primeras semanas.
28. ¿En qué medida crees que la vida en la comunidad influye en el desempeño escolar de los alumnos asháninka?
29. ¿En qué medida crees que la vida interna de los alumnos influye en su desempeño?
30. ¿Crees que tu propia experiencia de vida te ha permitido conocer mejor a los jóvenes asháninka, o crees que tu propia experiencia de vida puede haber sido incluso un impedimento por comprender mejor a los jóvenes asháninka.

31. ¿Has tenido alguna experiencia personal de formación virtual antes o durante la pandemia? ¿Cual es tu percepción de la educación virtual?
32. ¿Qué provocó tu experiencia de docencia en comunidad?: Te ha animado a dedicarte más a la docencia o te provocó un sentimiento contrario.
33. ¿Cómo cambió tu trabajo en la comunidad tu vida personal o familiar?
34. ¿Crees que la docencia en la comunidad es una actividad a la cual te podrías dedicar toda tu vida, o representa solamente una fase en tu vida?
35. ¿Cuáles son tus planes para el futuro?

## **2. Entrevistas**

### **2.1. Entrevistas con docentes**

Las entrevistas con los docentes se desarrollan en tres momentos diferentes: al momento del anuncio de la pandemia y del distanciamiento social en la quincena de marzo, durante las primeras semanas de planificación del mes de abril y mayo, y al culminar la implementación del proyecto durante los primeros tres meses de junio, julio y agosto.

#### **a. Preguntas de entrevista después de las primeras semanas:**

1. ¿Cómo tomaron el anuncio de la cuarentena y del distanciamiento social? ¿Qué pensaste en ese momento?
2. ¿Cuanto tiempo creías que iba a durar esa pandemia?
3. Después de haber llegado a tu casa; ¿mantuvieron contacto con los demás docentes? ¿Creían que era necesario organizarse ante la situación?
4. ¿Se te ocurrió la idea de que podrían implementar algún programa virtual o a distancia en la comunidad?
5. ¿Qué planificaciones hiciste tu para tu área?
6. ¿Cuándo crees que van a poder volver a la comunidad?

#### **b. Preguntas de entrevista después de los primeros dos meses:**

1. ¿Cómo cambió el panorama? ¿Cuándo crees que van a poder retornar a la comunidad?
2. ¿Sientes que la UGEL o el Ministerio de Educación han sido de ayuda en estas primeras semanas?
3. ¿Cuál es tu percepción del programa “yo aprendo en casa”?
4. ¿Cual ha sido la principal motivación para la formulación del proyecto KORAKE?
5. ¿Crees que el proyecto KORAKE puede ayudarles a trabajar con los alumnos, o que responde más bien a un accionismo?
6. ¿Crees que los alumnos en las comunidades están suficientemente familiarizados con las tecnologías para poder seguir las instrucciones del proyecto KORAKE?
7. ¿Cómo te sientes al tener que elaborar clases en formato audiovisual?
- 8 ¿Has tenido algunas experiencias con programas de formación virtual?
9. ¿Crees que tu experiencia como docente te ayuda de alguna forma para la preparación de los videos educativos?
10. ¿Cual crees que es la principal limitante para ti en la creación de tus materiales didácticos?
11. ¿Qué herramientas o plataformas digitales estas usando para la creación de tus materiales?

12. ¿Cuál es tu principal temor con respecto a tus materiales que estas creando?
13. ¿Cuál crees que será el papel de los padres de familia o autoridades comunales en esta propuesta?

**c. Preguntas después de la implementación del proyecto:**

1. ¿Cual es tu percepción general sobre la implementación del proyecto KORAKE? ¿Positivo o negativo?
2. ¿Hasta qué grado crees que ha funcionando la planificación inicial?
3. ¿Han tenido que cambiar muchos planes sobre el desarrollo de la propuesta? Si fue así, puedes especificarlos.
4. ¿Cómo ha cambiado tu percepción acerca de la educación a distancia durante estos últimos meses?
5. ¿Crees que la educación a distancia con herramientas digitales es una buena opción para las comunidades asháninka del río Ene?
6. ¿Cual crees que deberían ser las principales intervenciones que el Estado Peruano debería realizar para que la propuesta de una educación a distancia y digital sería más factible?
7. ¿La UGEL o el Ministerio de Educación ha sido una ayuda durante ese proceso? ¿Recibieron capacitaciones o les facilitaron herramientas de ayuda?
8. ¿En qué medida han ayudado las reuniones entre docentes para ayudarles mutuamente en la construcción de sus herramientas?
9. ¿Sientes que tus materiales audiovisuales han contribuido a un aprendizaje significativo en tu área?
10. ¿Has modificado tu forma de trabajo después de la primera entrega?
11. ¿Sientes que te has podido empoderar de las nuevas herramientas digitales?
12. ¿Crees que tus videos lograron el efecto deseado entre tus estudiantes?
13. ¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre la educación a distancia en general para tu área con ésta experiencia? ¿Sientes que es posible educar de forma virtual en tu área?
14. ¿Crees que hay aspectos culturales de tus alumnos que dificultan la docencia virtual?
15. ¿Eres contento con el proceso de la retroalimentación?
16. ¿Crees que el proyecto KORAKE es una real alternativa que podría salvar el año escolar 2020?
17. ¿Crees que la educación virtual va a formar parte de la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía, o crees que la única solución es el regreso al aula?