
UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN DESDE LO ANDINO EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Jorge Capella Riera

SE HA DICHO QUE LOS TIEMPOS MEJORES no llegan de casualidad, requieren de innovación, de cambio planificado. Tal ha sido el caso del “Programa experimental de profesionalización para maestros sin título pedagógico de zonas rurales andinas”, desarrollado en la zona surandina de nuestro país.

Se pensó, por esta razón, en una alternativa que se llegó a plasmar. La experiencia resultó interesante y merece ser recordada en sus aspectos esenciales. Me hubiera gustado rememorar esta experiencia con el hermano Ludolfo Ojeda, con quien escribimos *Una alternativa andina de profesionalización docente* (1990), pero lamentablemente su ausencia temporal del Perú lo impide. Sin embargo, por respeto a esa coautoría, en el texto voy a emplear la primera persona en plural.

En este escrito vamos a referirnos tan sólo al origen, intencionalidad y dinámica de este proyecto, a los soportes epistemológicos de la propuesta educativa, a las políticas generales del programa y, por último, a la aplicación de esos soportes y políticas en el diseño curricular.

JORGE CAPELLA RIERA

1. ORIGEN, INTENCIONALIDAD Y DINÁMICA DEL PROYECTO

En esta primera parte vamos a ofrecer información breve acerca de cómo y por qué se llevó a cabo el proyecto, qué objetivos se persiguieron con él y cuál fue el estilo de trabajo por el que se optó.

1.1 Origen

En 1984, al formularse el «Proyecto de Consolidación y Desarrollo del Área Académica de Educación (1985-1988)» de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se decidió «ampliar las áreas de servicio académico considerando las zonas urbano marginales y rurales en general y las rurales andinas en particular».

En este documento se estableció que el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP) asumiría la responsabilidad de estudiar, con el Centro de Teleducación de la PUCP (CETUC), «la estrategia a seguir para atender la actualización técnico pedagógica y de proyección axiológica del magisterio nacional que labora en zonas rurales y de modo especial en zonas rurales andinas».

A los pocos meses de tomado este acuerdo, se entró en contacto con la Universidad Mc Gill de Canadá, que conduce un programa de capacitación de maestros en la zona nórdica de ese país desde una perspectiva intercultural-bilingüe, y en 1986 las facultades de Educación de esta universidad y de la Católica firmaron un convenio para preparar y desarrollar un «Proyecto de Carácter Experimental de cinco años de duración que permita diseñar y experimentar una estrategia de capacitación a distancia que se adecue a las necesidades y características de los docentes del área rural andina y que responda a las exigencias de una educación para el desarrollo integral de la persona humana, la promoción comunal y el trabajo productivo».

El Ministerio de Educación mostró interés por el Proyecto y lo consideró un “Programa Experimental de Profesionalización para maestros sin título pedagógico de zonas rurales andinas” y la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) nos facilitó una parte importante de su financiamiento.

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN

Realizado el estudio de prefactibilidad, se convino en que el primer centro piloto fuera el Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico (ISTEP) de Urubamba, debido a su tradición y prestigio y a su ubicación geográfica.

1.2 Intencionalidad

El programa, atendiendo a la demanda social, a las exigencias de una educación andina y a las características de los maestros, ha tenido estos propósitos:

- Formar docentes capaces de analizar, comprender, interpretar y dinamizar el proceso educativo en áreas rurales en orden a una integración regional y nacional, a través de un currículo experimental y alternativo.
- Contribuir, a través del mejoramiento del maestro, al mejoramiento de la educación del niño rural, en función de las características y potencialidades de su medio ambiente, para valorarlas y desarrollarlas en relación con los procesos socioeconómicos y culturales nacionales.
- Experimentar un sistema de transferencia que permita la generalización de este tipo de programa en el ámbito nacional.

1.3 Dinámica

Conscientes de la complejidad del proyecto, optamos por un paradigma de organización multidimensional de cuatro dimensiones interactuantes: económica, pedagógica, política y cultural, a las que corresponden sendos criterios administrativos predominantes: eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia.

Para lograr estos propósitos, juzgamos que era indispensable que el proceso de planeamiento, gerencia y evaluación del programa se basara en una metodología participativa, solidaria y democrática. Con esta metodología en mente se conformaron dos grupos de trabajo que se complementaron muy bien: el del ISTEP, que contó con el apoyo de profesores de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, y el de la PUCP.

JORGE CAPELLA RIERA

El equipo de trabajo se abocó al conocimiento y comprensión de la realidad surandina, al diagnóstico de la situación educativa, teniendo en cuenta los logros y los desajustes del proceso educativo formal, y al diseño de un modelo curricular en base a los soportes epistemológicos de una concepción de la educación que juzgamos resultaba pertinente al proyecto.

El programa se desarrolló exitosamente hasta 1998, en que el Ministerio de Educación canceló en el país los cursos de profesionalización docente. Además, la experiencia y los materiales obtenidos facilitaron que se diseñara y desarrollara un currículo similar para la Escuela de Aplicación del Instituto Superior Pedagógico de Urubamba, que sigue en vigencia.

2. SOPORTES EPISTEMOLÓGICOS DEL PROGRAMA

Entramos ahora a analizar las ideas y principios que constituyen el eje conceptual central del Programa de Profesionalización, que dieron cohesión y sentido a las diversas acciones que éste exigía.

2.1 Lineamientos filosófico - antropológicos

El programa se ha basado en principios filosóficos y antropológicos existentes y actuantes en nuestras zonas andinas en la forma que resumimos a continuación.

2.1.1 Principios filosóficos

En el mundo andino se perciben dos formas de apropiarse de la realidad y de conformarla a su imagen y semejanza. En la primera, fruto de la tradición andina (quechua, aimara, etc.), se capta la realidad y se hace «suya» y en el acto de la toma de conciencia se privilegia la «alteridad», de lo cual se deriva la tendencia a subrayar la «comunidad», lo «nuestro», el «otro». Esta actitud epistemológica está en la base de lo que genéricamente denominamos «andino». En la segunda, fruto de la tradición occidental (greco-cristiana), se capta la realidad y se apropia, privilegiando especialmente lo «personal», lo «privado», lo «mío». Esta tradición está presente y actúa en la zona andina portada por el español y por la ideología occidental.

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN

En la realidad andina «realmente existente», valga la paráfrasis de Bahro, ambas actitudes epistemológicas se hallan presentes en una mixtura difícil de separar en cada caso, pero claramente perceptibles, tanto en las teorías como en las prácticas sociales. En las zonas más rurales, la primera tiene una predominancia innegable. En las zonas más expuestas al mestizaje cultural, especialmente en las ciudades, la influencia de la segunda se va acentuando. Pero, aun así, en ambas se aprecia un cierto sabor «comunitario» que es fundamental para entender la «realidad andina», tanto rural como citadina.

La educación, sin embargo, no ha tomado en cuenta esta típica configuración de lo andino y ha «impuesto» acríticamente, la teoría y práctica derivadas de la actitud epistemológica occidental, ocasionando una «desubicación existencial» seria para las sociedades andinas. La historia de la educación de esta región es un claro testimonio del atentado grave y permanente que se ha cometido contra la identidad cultural de un pueblo en nombre de la «cultura».

Es por esto que diseñamos un modelo curricular, a partir de la epistemología andina, sin olvidar, sin embargo, la creciente importancia que ha cobrado la epistemología occidental en las comunidades donde trabajan los usuarios del proyecto.

2.1.2 Principios antropológicos

De los principios enunciados se deriva un determinado modelo humano y social. No encontramos un concepto más rico para comprenderlo que el *ethos* griego.

Hablar de *ethos* referido a lo andino significa hacer relación a la forma peculiar que tuvieron y tienen nuestros pueblos andinos de habitar la tierra, de hacerla útil, de relacionarse con ella, con los demás hombres y con Dios, y de recrearse simbólicamente por el discurso mítico que no se preocupa tanto de la verdad histórica de los hechos cuanto de enunciar globalmente la imagen de la sociedad en la que se encuentra, la cual se impone por su propia lógica y no por la legitimidad histórica de los hechos que la jalonan, actúa como verdadera.

El *ethos* entraña en sí una perspectiva dinámica que impide reducir todo a productos objetivados a mera actividad intelectual; al

JORGE CAPELLA RIERA

contrario, nos proyecta hacia la creatividad y vivencia total de la comunidad andina.

El “*ethos* andino” ha ido sedimentando una imagen humana «comunitaria» que se encarna en cada una de las dimensiones esenciales con las que se relaciona el hombre en cuanto a la tierra, a los demás y a Dios y se expresa en valores que portan dicha imagen y la proyectan al futuro en forma de teoría antropológica andina.

- *En relación con la tierra:* la convivencialidad expresa esa dimensión comunitaria de la personalidad andina, que incluye también la tierra, con la que convive y de la cual vive. No se la concibe como simple «objeto» viviente, se activa mediante el trabajo. Por tanto, la tierra «es nuestra», no «mía». La concepción colectiva de la propiedad es algo connatural al hombre andino.
- *En relación con los demás:* la comunidad hace de la concepción igualitaria y justa entre todos el gozne central de la organización social. La descompensación vertical por autoridad o funciones especiales queda equilibrada por la redistribución del trabajo por servicios; y la necesidad entre iguales queda atendida, en justicia, por la reciprocidad de los servicios o del trabajo. Así, igualdad y justicia cimentan una sociedad que se organiza comunitariamente.
- *En relación con Dios:* la convivencia con lo espiritual en la vida diaria es algo cotidiano y normal. La vivencia del más allá en los asuntos de la vida presente se produce con la naturalidad de lo familiar y cercano. La respuesta de religiosidad ante la presencia y acción de lo divino en la vida es la consecuencia más normal y correcta. Lo contrario sería algo insólito.

De la conjunción de estas dimensiones del “*ethos* andino” resulta un estilo de vida y de relación centrada en la celebración y la fiesta, que es típico de las poblaciones andinas, a pesar de las dificultades de la vida y de las necesidades extremas por las que pasan. La capacidad de fiesta nace de la entraña del mismo pueblo y de su concepción antropológica netamente comunitaria.

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN

Todo este conjunto de componentes del *ethos* configura una específica antropología que dibuja los rasgos específicos del «deber ser» del hombre andino o, en otras palabras, de la utopía humana andina. El hombre andino busca también su realización a través de su especial proceso de humanización. Este último representa lo universal buscado afanosamente en lo particular de la antropología andina. Pero, en el fondo, todos -desde cada una de las culturas- van dibujando rasgos de lo «universal humano» que aparece en cada una de ellas.

Esta visión de lo andino, como lo hemos anotado, no es algo estático ni fosilizado, sino una realidad dinámica y evolucionante. Este «ideal humano» está sufriendo una paulatina transformación al entrar en contraste con la realidad citadina. Si bien el «habitat» normal de esta antropología es el campo, al entrar en contacto con la ciudad modela comportamientos y actitudes que, a primera vista, no tendrían nada que ver con la imagen anteriormente descrita, pero, en el fondo, no son más que rostros metamorfoseados de la misma raíz.

Muchos de los usuarios del Programa de Profesionalización son fruto de este «éxodo» del campo a la ciudad. Por eso, ha sido necesario tenerlo en cuenta en el diseño curricular para poderlos ayudar en su perfeccionamiento humano y profesional, considerando sus raíces profundamente andinas, pero también sus aspiraciones citadinas y técnicas.

En síntesis, el Programa de Profesionalización toma como base la antropología andina en los principales rasgos anotados. En otras palabras, privilegia esta óptica sin desconocer la trayectoria que en la vida real de la comunidad tiene la antropología greco-occidental, por cuyo cauce discurre mucho de la actual vida del maestro y del programa educativo nacional.

2.2 Lineamientos pedagógicos

Concebimos la educación como el facilitar en cada hombre y en cada sociedad un proceso de superación constante y de realización de la imagen ideal del hombre y de la sociedad que el término «humanización» expresa. Tanto por el lado de la tradición occidental y

JORGE CAPELLA RIERA

cristiana, como por parte de la tradición andina, hay, de hecho, un proceso de humanización que plasma su ideal en personas y sociedades. Lo distinto está en el estilo y en la modalidad con que se intenta realizar el ideal universal humano. De hecho, no hay hombres universales, lo que hay son hombres de determinadas culturas que proyectan la «utopía humana» al estilo de su cultura.

Al plantearnos así la educación, recogemos sus postulados liberadores y personalizadores y la asumimos como un movimiento de creación de una cultura alternativa que expresa la proyección en nuestro país de un hombre nuevo y de una sociedad distinta. Esta responsabilidad trasciende los límites de una simple conservación, transmisión y difusión del saber; con ello sólo se haría bien a unos contenidos momificados que exclusivamente servirían para crear conciencias serviles y amaestradas. La educación liberadora, por el contrario, reivindica el sentido de la criticidad, ya que plantea una concepción educativa centrada en tres particulares exigencias: la interrogación, la deliberación y la valoración de la realidad histórica. A través de la «interrogación», la educación no sólo escucha, sino que pregunta a la realidad; mediante la «deliberación», la educación no sólo expone criterios, sino que pone a prueba la validez de sus contenidos, y, gracias a la «valoración», la educación no sólo contempla, sino que juzga la realidad social. La vinculación entre estas particularidades de la criticidad permite potenciar el carácter creador de la educación. No puede haber educación favorable al cambio independientemente del desarrollo de su significado creador. Ella debe, en consecuencia, orientarse hacia el desarrollo, el descubrimiento y la invención según los designios de un proyecto histórico.

Desde esta perspectiva entendemos que la nueva cultura peruana, de la que el sistema educativo debe ser agente y resultado, se ubica en la tensión entre un patrimonio ya existente y ese encuentro de todas las sangres referido a un futuro deseable para todos, del que la cultura de otros pueblos y la noción de cambio no pueden ser ajenos.

En esta opción personalizadora, educar para el ejercicio de los derechos humanos y para la participación libre, consciente y responsable es condición indispensable para lograr el respeto a la dignidad de la persona humana, concebida como un ser racional,

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN

libre, insustituible, espiritual, imperfecto pero perfectible, condicionado pero no determinado, y que decide sobre su destino, a partir de su presencia en el mundo.

En términos tal vez más actuales y de coyuntura, una educación liberadora y personalizadora consiste actualmente en educar para la paz, lo cual implica no sólo trabajar para que disminuya la violencia, sino trabajar para que se construya una verdadera cultura de paz cimentada en la justicia. Educar para la paz es preparar a la sociedad para «vivir» en paz, es crear las condiciones que ayuden a los hombres a conseguir seguridad espiritual, cultural, jurídica, económica, social y política, es decir, educarlos para su desarrollo integral.

3. POLÍTICAS GENERALES DEL PROGRAMA

Los objetivos y soportes epistemológicos que acabamos de analizar los explicitamos en estas políticas generales:

3.1 Interculturalidad

El planteamiento bicultural en el país no es algo aleatorio, dejado a la buena voluntad de los científicos sociales, sino un ingrediente necesario si queremos llegar a la realidad andina desde su propia idiosincrasia y no como algo derivado de la cultura criolla costeña o citadina, que establece el postulado de un sola cultura, lo que no resiste el menor análisis, como lo hemos mostrado al plantear los fundamentos doctrinales.

El programa mira el Perú desde la cultura andina, exactamente de manera inversa a lo que durante varios siglos se ha hecho en el país. Así se recupera la densidad y profundidad de sus características vivientes y actuantes en la dinámica social peruana, y se permite apreciar mejor el proyecto de «cultura nacional una y diversa» en diálogo, no en enfrentamiento.

3.2 Bilingüismo

No se explica el bilingüismo sin la interculturalidad. Precisamente porque somos diferentes nos expresamos en lengua distinta. Ambos

JORGE CAPELLA RIERA

van juntos y la postergación del primero lleva consigo la de la segunda. Siendo la postergación del quechua uno de los signos flagrantes de la dominación cultural occidental en la zona andina, lo que ha hecho perder respeto y prestancia a esta lengua, nuestro proyecto ha desarrollado una estrategia tendiente a lograr que los maestros aprecien el quechua, lo dominen en sus formas oral y escrita y lo empleen adecuadamente en su labor docente. Esto cumplirá sus metas en la medida en que el mismo maestro recupere el aprecio a su propia cultura andina.

Con todo, no es lo mismo un programa de educación bilingüe para el aprendizaje infantil o juvenil que otro dirigido a maestros. En este caso, la política de bilingüismo tiene que incidir más en el aspecto valorar que en la materialidad de escribir los textos en quechua, puesto que el objetivo del programa es el docente. De hecho, el diseño curricular incluye el componente de la lengua quechua para refrescar y motivar a un aprendizaje más personalizado del idioma, con el fin de poder emplearlo en programas bilingües de educación primaria.

3.3 Regionalidad

Esta política surge como consecuencia natural de la política de la interculturalidad, pues si aquélla tiene sentido en sí misma, ésta adquiere su vigencia propia. Durante mucho tiempo hubo predominancia abusiva de la cultura criolla sobre la andina. La cultura peruana no es única. Tiende a serlo en el futuro, pero dicha unidad sólo será auténtica en la medida en que las regiones culturales tengan el desarrollo autónomo que están en condiciones de adquirir por su propio dinamismo y no como consecuencia de la autorización dada desde fuera. Nuestro planteamiento no coincide necesariamente con la dinámica estatal. No es de carácter político, sino cultural, en lógica con las dos anteriores políticas señaladas.

Por tanto, de manera concurrente con la aspiración de la mayoría de los peruanos sobre regionalización, lo que plantea el desafío de presentar alternativas educativas para la región, respetando la idiosincrasia propia y aprovechando las potencialidades del medio, nuestro programa ha hecho frente a este reto, pues parte del

APORTES DE LOS PARTICIPANTES

análisis de necesidades de las comunidades andinas de la región Inca y se proyecta a satisfacerlas en el ámbito de su incumbencia, en sus aspectos pedagógicos, productivos y de promoción comunal.

3.4 Inductividad

La aplicación del currículo a los diversos niveles y modalidades del sistema educativo ha supuesto la adopción del método deductivo de transmisión y asimilación de contenidos, a través de lo que hemos llamado siempre la «asignatura». Las consecuencias de dicho procedimiento son conocidas: una teorización generalizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se deja la investigación para pocos y fuera del sistema propiamente educativo.

Devolver a la ciencias su carácter inductivo es mantener vivo el deseo de investigación y de partir de la realidad, tal como se ha pretendido en este programa. De ello se ocupa uno de los elementos importantes del *módulo (el eje de realidad)*, según veremos enseguida. La misma estructura obliga a adoptar para el proceso de aprendizaje el método inductivo. Erróneamente se piensa que sólo es adecuado para la enseñanza primaria. Adoptar el método inductivo a nivel de educación superior sólo trae ventajas en cuanto devuelve al proceso su actitud investigatoria indispensable para evitar el teoricismo propio de la asignatura y el memorismo propio de quien mantiene en vigencia el aforismo medieval del *magister dixit*.

3.5 Comunitariedad

La investigación que sostiene la política de inductividad supone un ingrediente fundamental, que es la participación de la comunidad en el empeño de definir tanto los intereses como las necesidades de la región y de la escuela donde se trabaja. No es algo que pueda o no hacerse, es esencial para todo aquel que desee incluir esta metodología en el diseño curricular. Para ello es importante lograr un vehículo de participación comunitaria, de tal forma que realmente el currículo sea «comunitario». Si no se logra, fácilmente se caerá en adoptar algo ya hecho previamente, sin darse el trabajo de estudiarlo y discriminarlo en base al criterio de atender a las «demandas» de

JORGE CAPELLA RIERA

la comunidad. Desde los inicios del proyecto, la comunidad ha participado tanto en la planificación como en el proceso de organización y de ejecución. La participación de los maestros en las etapas previas y en las de reajuste del currículo también la consideramos esencial dentro de esta política comunitaria.

3.6 Dialecticidad

Otra de las características del programa es el ser dialéctico, por cuanto pretende partir de la realidad para establecer la teoría y luego volver a la realidad con un proyecto de acción sobre la misma de tipo transformador. Esa circularidad en el tratamiento curricular permite los reajustes oportunos como fruto de la política anterior de comunitariedad, lo que da realismo a nuestro trabajo.

La aplicación del método dialéctico a la pedagogía no es novedad. En el Perú se intentó con seriedad durante la reforma de la educación (1970-76). El diseño y la acción concretos estaban inmersos en éste espíritu. Nuestro programa lo reasume, con sus especificaciones típicas, porque consideramos que supera en mucho la simple aplicación de la «analogía» como principio estructurante del currículo.

3.7 Interdisciplinarietà

La introducción de esta política en el programa desde sus inicios fue consecuencia del planteamiento modular. Al desechar el currículo planteado a partir de «asignaturas», se creaba la necesidad de idear un sistema de asimilación de las ciencias sin ceñirse a su «lógica interna», porque no se trataba de lograr químicos o lingüistas, sino de aprovechar los recursos de dichas ciencias y tomarlos como ingredientes esenciales para la asimilación de la problemática y posibilidades de la realidad. Con ello, el problema queda fundamentado desde distintos ángulos científicos, sin que el fin sea el lograr científicos, sino maestros con documentación seria sobre una problemática de la realidad donde trabaja para enfrentarla de forma adecuada. De este punto se ocupa el segundo elemento esencial del *módulo*, que es el *eje teórico*. Más adelante nos referiremos a este asunto.

APORTES DE LOS PARTICIPANTES

3.8 Productividad

Una de las causas de la migración de la juventud a la ciudad es que la educación le presenta un modelo ciudadano, tanto de vida como de trabajo y de superación. La programación curricular, al ser única a nivel nacional, no se ha ocupado suficientemente de unir escuela y trabajo comunitario. En las zonas andinas este intento se concreta en trabajo productivo agropecuario. El divorcio de estos dos componentes es uno de los principales causantes de que el esfuerzo juvenil se enderece a desatender el campo por considerarlo algo retrasado y poco digno de ese esfuerzo. Por eso, nuestro programa ha intentado conectar la educación con la vida real y cotidiana del campesino andino, a fin de que no se dé desconectada de sus intereses, sino que contribuya a lograr la meta de educar con y para la vida productiva de la comunidad.

Lógicamente, la actividad productiva se orientará a la agricultura, la pecuaria y la artesanía, principalmente, por ser rubros fundamentales de la actividad del campesino en estos ambientes rurales.

3.9 Eticidad y valores

Se ha tratado de partir de la cotidianidad del campesinado «realmente existente» para intentar, a través de la acción educativa, inyectarle con los conocimientos no una actitud «bancaria» frente a lo que recibe, sino una actitud ética frente a la situación que vive y de abrirle así la posibilidad de perfilar un futuro más digno y más humano, corporativizando un proyecto popular que se alimente de valores esenciales y que encarne una nueva *paideia* peruana plena de sentido humano y de aspiraciones de dignidad humana, de libertad, justicia y solidaridad fraterna, y que tienda hacia la transformación de la sociedad regional y nacional.

Lo propio sucede con la religiosidad que experimenta y vive nuestro poblador andino, como parte esencial de su idiosincrasia.

Su aliento y enriquecimiento ha sido una de nuestras preocupaciones a lo largo del desenvolvimiento del proyecto.

JORGE CAPELLA RIERA

4. CARÁCTER DEL MODELO CURRICULAR

Llegamos aquí al punto de convergencia de los planteamientos doctrinarios del programa y de los requerimientos que implica el tratamiento del modelo curricular que elegimos para el diseño del mismo.

Tuvimos en cuenta la demanda de profesionalización docente y las demandas sociales de su ámbito, consideramos los rasgos esenciales de los perfiles real e ideal de los usuarios del programa, así como los objetivos y las políticas generales del proyecto. A partir de este conocimiento decidimos organizar en módulos curriculares los conocimientos, la estrategia o modalidad para comunicarlos y la manera en que se debían evaluar los aprendizajes.

4.1 Fundamentación teórica del módulo curricular

Para fundamentar nuestra práctica curricular hemos usado la estructura dialéctica *praxis-teoría-praxis*. Sin ella, hubiéramos corrido el peligro de basar nuestro trabajo en los criterios personales de cada autor o profesor y no en principios que puedan dar solidez y cobertura generales de tipo científico.

Es por ello que en la concepción curricular partimos de la *realidad* (ver), se trabaja científicamente en una *teoría* (juzgar) y se retorna a una *acción* (actuar), en este caso de tipo curricular, como aplicación de este círculo.

AREA DE REALIDAD. Tomamos en cuenta, ante todo a la *persona humana* en relación con cada uno de sus componentes esenciales. Tomamos dos perspectivas: una más general referida a los dominios económico, cultural y educativo; y otra más específica y detallada referida a las tres relaciones fundamentales del hombre, a las que hemos aludido.

- La primera, con el mundo, incluye el modo y las relaciones esenciales de conservación, producción y promoción, sabiendo, por otra parte, que la caracterización fundamental de ella, en el Ande, es la de «ser rural».

APORTES DE LOS PARTICIPANTES

- La segunda está constituida por la relación del hombre consigo mismo, con la comunidad-sociedad y con su historia, es decir, con la tres dimensiones humanas esenciales. El Ande prioriza de éstas, fundamentalmente, la comunidad.
- La tercera está referida a la trascendencia, es decir, al dominio teológico y a su respectiva actitud de religiosidad y de moral.

Estas tres dimensiones fundamentales de la realidad no se encuentran enclaustradas en sí mismas, sino intercomunicadas gracias al lenguaje y al arte, instrumentos dialógicos por excelencia que permiten al hombre crear una *teoría* adecuada a dicha realidad, respetando, a la vez, la autonomía de cada una y la dependencia mutua en que se encuentran.

Por eso es tan importante que en el mundo andino se respete su lenguaje propio: el quechua.

Finalmente, las tres dimensiones esenciales, vistas en conjunto y en su interrelación mutua, dan lugar a una visión de conjunto que denominamos «*ethos* cultural». Como colofón queda el aspecto educativo, que, si bien no es distinto propiamente del área cultural en general, se ha distinguido explícitamente, a fin de que se aprecie la intencionalidad inherente a lo que hemos llamado *paideia*, por recoger esta rica expresión griega que condensa todos sus ideales puestos al servicio de la educación.

EXIGENCIAS BÁSICAS HUMANAS Y ACTITUDES VALORATIVAS. Descrita así en forma elemental la estructura fundamental de la realidad que sirve de fundamento al currículo, intentamos identificar las exigencias que la relación del hombre con cada una de las dimensiones de la realidad plantea.

- En primer lugar, en cuanto a la relación *persona-mundo*, tres exigencias le son propias: el tener, el hacer y el conocer. La primera con respecto a la vida, riqueza y propiedad; la segunda respecto al trabajo transformador de la realidad; la tercera, respecto a la verdad conocida a través

JORGE CAPELLA RIERA

de la ciencia y de la técnica, principalmente, con el fin de lograr un mundo a imagen del hombre. En el caso andino, estas exigencias se dan dentro de un marco de convivencia con la tierra y sus bienes. El resultado de este esfuerzo creador no entra en la categoría de explotación de 'objetos', sino de utilización de 'seres vivientes' que comparten el mismo destino existencial.

- En segundo lugar, en cuanto a la relación *persona-persona*, otras tres exigencias le son propias. El ser como intento de realización en libertad; el poder como intento de realización de justicia, y el amar como intento de aprovechar el tiempo para forjar una civilización de amor, individual y comunitariamente considerada, tal como es el designio de Dios sobre la humanidad.
- En tercer lugar, en cuanto a la relación *persona-Dios*, dos exigencias y actitudes básicas destacan: el creer y el practicar el bien objeto de la fe y de la moral, respectivamente. En el caso del hombre andino, cree en Dios como ser trascendente y vivo entre nosotros a través de su espíritu y de la práctica de su gran código moral: *ama sua, ama llulla, ama quella*, que condensa su relación con la comunidad, con la propia persona y con la tierra, promesa y reserva ética del nuevo proyecto de Perú mestizo del cual es portador.

En cuanto a la interrelación de las tres dimensiones antedichas, se desprenden tres nuevas exigencias y actitudes valorales: el dialogar, el estetizar y el significar. La primera se lleva a cabo por el lenguaje y la comunicación; la estetización da a la creatividad y productividad su toque típicamente humano, en cuanto acabamiento bello; y la exigencia significante que lleva en sí una proyección hacia la utopía en dos dimensiones que buscan la perfección: los ideales humanos y los cálculos numéricos de la multiplicidad.

Finalmente, respecto a las exigencias derivadas de la relación *persona-ethos cultural*, sobresale una exigencia de búsqueda de sentido y de identidad, meta de toda cultura en su globalidad que aspira a la unidad y a la paz.

APORTES DE LOS PARTICIPANTES

Estas últimas exigencias básicas como valores quedan muy desdibujadas en nuestra cultura andina por la fuerza dominadora de la cultura occidental, que le ha hecho perder hasta el mínimo respeto a aquélla.

Las exigencias inherentes a toda *paideia* son las de formar e instruir componentes esenciales de toda pedagogía, que, por su misma dinámica interna, llevan hacia un crecimiento humanizador y hacia una erudición científica como síntesis de los valores humanos.

EN CUANTO A LAS TEORÍAS REGIONALES. Al enfocar tan sucintamente la problemática de la realidad, es preciso referirse, necesariamente, a su correlato estructural, es decir, a la teoría concebida, ya en general ya en especial, sobre cada uno de los campos de realidad aludidos. Si seguimos el esquema del cuadro que comentamos, podemos ver que cada área de realidad genera una reflexión científica que se constituye en teoría original, siguiendo ésta el segundo momento del proceso dialéctico, tal como lo hemos planteado anteriormente.

Así, tenemos diversas teorías científicas sobre cada una de las áreas específicas de la realidad. Podemos hablar, pues, de teoría ecológica, económica y científico-técnica por lo que respecta al mundo; de teoría psicológica, sociológica e histórica por lo tocante a la persona; de teoría teológica y ética con respecto a Dios; teorías lingüística, artística, mitológica y matemática por lo que se refiere a la interrelación de las dimensiones antedichas; teoría antropológica y filosófica por lo que toca a la cultura como entidad global; y, finalmente, podemos hablar de teoría educativa y de teoría curricular si nos referimos al área educativa.

4.2 Estructura del módulo curricular

Etimológicamente, módulo deriva del latín *modulos* = molde, vale decir, ejemplo o forma que uno se propone para realizar una obra. Dice relación a proceso metodológico. Por tanto, siendo manifiesto este carácter, es aplicable a cualquier instrumento del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido lo hemos empleado para denominar al instrumento de este sistema: el *módulo curricular*.

JORGE CAPELLA RIERA

En su concepción, *modulo curricular* es un instrumento técnico-pedagógico diseñado para el tratamiento de los contenidos en el proceso de aprendizaje. Ha sido ideado para evitar la teorización propia de la 'asignatura' y conservar la vigencia de la vida real y cotidiana en el proceso educativo. Para ello utilizamos como base la dialéctica inherente a la estructura de la realidad: *praxis-teoría-praxis*; y la *metología inductiva*, propia del proceso educativo en clave de realidad.

En su concepción interna, el módulo tiene tres componentes básicos:

4.2.1 Eje de realidad

Es el componente principal del módulo. Permite asumir, en el proceso educativo, una realidad en sus dos facetas: en cuanto problema, centrada en carencias, dificultades o necesidades; en otras palabras, en el aspecto crítico y cuestionable; y en cuanto posibilidad referida a su identidad y experimentada como cualidad típica de esa realidad, consistente en aspiraciones, ideales, usos y costumbres.

Habitualmente estamos acostumbrados a considerar más el aspecto conflictivo de la realidad que sus aspectos positivos y cualitativos. Pero, para los fines del trabajo curricular, el eje de realidad tiene en sí mismo no sólo una estructura dialéctica de problema y posibilidad, sino también una dimensión ética y axiológica, inscrita en ella misma y que es preciso sacar a luz, pues la materialidad de su estructura tiene su referente utópico y axiológico que le da sentido cabal. Sin él no captaríamos la realidad en su dinamismo humano, sino sólo en su *chatez* material. Esta compleja estructura de la realidad es la que sirve de fundamento a lo que llamamos «eje de realidad».

4.2.2 Eje teórico

Es un instrumento metodológico que permite el aporte de diversas ciencias al problema detectado. No se trata de una nueva asignatura, sino de la iluminación teórica interdisciplinar que hace posible comprender adecuadamente ese problema desde distintos ángulos científicos, pero priorizando la problemática, la vida, y no sólo la

APORTES DE LOS PARTICIPANTES

lógica interna de cada ciencia. Con ello se logra una visión integrada, tomando de cada ciencia lo necesario para una cabal aprehensión de la problemática de la realidad. Este momento teórico no pretende convertir al alumno en un científico de rama alguna, sino permitirle captar la hondura de la problemática que vive diariamente, a veces sin una conciencia plena de su complejidad, y recabar la información requerida para enfrentarla. Con este segundo momento se cumple una de las etapas fundamentales de la metodología dialéctica, es decir, el paso de la praxis a la teoría, pero sin quedarse en este segundo momento más que como momento «crítico» de comprensión y reflexión, no como etapa final del proceso, que sería en términos generales el caso de la asignatura, sino en cuanto instrumento metodológico del currículo pedagógico normal.

La concepción unitaria del módulo pudiera parecer que se contradice con aportes distintos de diversas ciencias sobre el mismo problema. Sin embargo, el tratamiento interdisciplinario permite pensar en una exposición integrada del contenido teórico proveniente de diversas ciencias consideradas. Cada especialista, trabajando en equipo con otros colegas de otras ciencias, debe preparar contenidos integrados, de modo que el educando pueda captar la unidad del módulo.

4.2.3 Guía de acción

Se trata del momento de vuelta a la realidad, con miras a su tratamiento, verificación, modificación o estudio, mediante la investigación participativa. Este momento es el de la acción educativa directa, el de contribuir desde el ángulo educativo a enfrentar la problemática en la que se desenvuelve la acción educativa, no sólo mediante su comprensión teórica, sino por participación directa o indirecta en la acción misma. Su finalidad va más allá de lo teórico-intelectual, busca llegar nuevamente a la vida concreta o al núcleo valoral de su entorno.

La *guía de acción* integra tres componentes fundamentales: investigación en la escuela y en la comunidad, producción y promoción comunales y práctica pedagógica. A través de ellos se busca llegar a los aspectos más importantes del trabajo y de la vida de la

JORGE CAPELLA RIERA

comunidad. Evidentemente, con ello no se pretende abarcar la totalidad del trabajo educativo en el país, se procura contribuir a una problemática concreta, sin excluir la totalidad, aunque no se la visualice directamente.

4.3 Aplicación práctica del módulo curricular

La aplicación del módulo curricular se realiza en dos etapas o ciclos: residencial y a distancia propiamente dicho.

- En la etapa residencial, el participante debe captar la trascendencia del asunto analizado en el eje de realidad, en sus aspectos problemático y positivo, a través de instrumentos adecuados de análisis y diagnóstico como encuestas, estadísticas, observaciones en el lugar, bibliografía, etc. En esta toma de conciencia del asunto del módulo tiene un papel importante también el eje teórico o aporte científico interdisciplinar. Como el número de ciencias de posible concurrencia en un tema puede ser numeroso, por razones prácticas se ha limitado su tratamiento a las tres ciencias que están más directamente vinculadas con el problema tratado.
El aporte interdisciplinar tiene dos objetivos fundamentales: documentar científicamente el tema y preparar a los participantes para el adecuado uso de los instrumentos de investigación de la realidad en sus propias comunidades.
- La etapa a distancia tiene el propósito de ayudar a los participantes a investigar la temática del módulo en la realidad concreta de un trabajo educativo, valiéndose de instrumentos de educación a distancia, con una metodología adecuada, materiales *ad hoc*, supervisión periódica mensual, etc.

El instrumento utilizado para estos fines es la guía de acción. En ella las actividades previstas en base al material seleccionado se distribuyen en tres áreas importantes, que responden a las preocupacio-

APORTES DE LOS PARTICIPANTES

nes del programa para facilitar la aplicabilidad del módulo a la realidad: el área de investigación, la de productividad y la de práctica pedagógica.

- La primera facilita que el maestro pueda verificar o contrastar la temática del módulo en sus propia comunidad y medir hasta qué punto tiene vigencia lo estudiado y evidenciado en la fase residencial. Esta preocupación se vuelca en actividades sugeridas en la misma guía con miras a cumplir este objetivo.
- La segunda permite que el módulo se encarne en las preocupaciones productivas de la comunidad y que se vincule de manera real y concreta con las actividades que constituyen la razón de ser de la comunidad: el trabajo productivo. De esta manera se evita el aislamiento y separación frecuente que se da entre escuela y comunidad y permite al maestro educar por y para la vida concreta.
- La tercera posibilita al maestro perfeccionar su propia personalidad a través de prácticas concretas de las diversas líneas de acción que debe desarrollar en base al currículo de educación primaria. La propia guía plantea una serie de actividades para cada una de estas áreas, de modo que no quede todo al ritmo de la improvisación, sino que se encamine al logro de dichos objetivos.