

Artículo



OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA



Por:
Ander-Alonso Pastor
Teresa Mayurí

Lo que la educación comunitaria le enseña a la EPJA

Foto: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)





El aprendizaje a lo largo de la vida no se trata únicamente de culminar estudios o mejorar competencias laborales.

Foto: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

¿Quiénes están habilitados para enseñar en el Perú? No es una pregunta retórica. Tiene consecuencias muy concretas: sobre quién recibe financiamiento, quién aparece en el currículo, quién puede certificar aprendizajes y quién queda fuera de esas categorías por más que eduque todos los días. El sistema educativo peruano tiene una respuesta clara e implícita: enseña quien tiene título, plaza y aula. Todo lo demás es complementario, informal, patrimonio cultural, tradición oral, conocimiento local. Valioso, quizás. Pero no exactamente educación.

Esta respuesta tiene un costo que rara vez se nombra. En comunidades andinas, amazónicas y urbanas del Perú hay personas que transmiten conocimientos sobre semillas, agua, plantas medicinales, formas de organizarse, de cuidarse y de habitar el territorio. Lo hacen en la chacra, en el camino, en la cocina, en la asamblea. No tienen título ni plaza. Y sin embargo educan, en un sentido que vale la pena tomarse en serio, no como metáfora. Sus conocimientos sostienen la biodiversidad, la seguridad alimentaria y la cohesión social de comunidades enteras.



Foto: Andina



Foto: Pronabec



Reconocer aprendizajes vinculados a la memoria, el territorio y los saberes intergeneracionales.

Foto: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

Son, en muchos casos, personas adultas mayores. Y su lugar en el sistema educativo sigue siendo una pregunta sin respuesta clara.

Desde la educación de personas jóvenes y adultas (la EPJA) esta constatación no puede seguir siendo secundaria. El aprendizaje a lo largo de la vida no se trata únicamente de culminar estudios o mejorar competencias laborales, aunque ambos objetivos sean legítimos. También se trata de reconocer trayectorias de aprendizaje que articulan memoria, territorio, trabajo, cuidado, espiritualidad y vínculo intergeneracional. En ese marco, las sabias y los sabios no son simplemente adultos mayores que conservan tradiciones. En comunidades altoandinas de Áncash, un adulto mayor llega a la autoridad máxima tras décadas de servicio comunal, habiendo pasado por cada responsabilidad colectiva desde los veinte años. En comunidades quechua y shawi de San Martín, la palabra del sabio o la sabia abre y legitima las asambleas; sin ella, ciertas

decisiones no tienen piso. En barrios de Villa El Salvador, adultos mayores que construyeron la ciudad sobre valores de reciprocidad y trabajo colectivo guardan memorias que la ciudad tiende a invisibilizar pero que reaparecen en cuanto alguien les da el espacio para contarlas. En todos estos contextos, la vejez no significa retiro: significa la cúspide de una trayectoria de conocimiento acumulado en la relación con el territorio, con la comunidad y con los ciclos de la vida.

Reducir a estas personas a beneficiarios vulnerables, o a portadores de contenidos que hay que documentar antes de que se pierdan, empobrece profundamente el tipo de saber que encarnan y el tipo de pedagogía que practican. Pero aquí empieza la primera tensión que vale la pena nombrar: no todos hablan del mismo adulto mayor cuando dicen “adulto mayor”. Para algunos programas del Estado, la persona adulta mayor es principalmente un sujeto con



La vejez activa se mide en términos de productividad económica.

Foto: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

déficit de autonomía económica. El objetivo es que pueda generar sus propios recursos, decidir sobre su pensión, participar en talleres de emprendimiento, acceder a kits de capital semilla. La vejez activa se mide en términos de productividad económica. Para el sistema educativo formal, el adulto mayor es un portador de aprendizajes previos que pueden ser certificados: se documentan sus conocimientos en transformación de lácteos, tejido o medicina natural, se los acredita dentro del sistema de educación comunitaria, se los invita a participar en el currículo intercultural. Para las organizaciones que trabajan en territorio desde hace décadas, en cambio, el adulto mayor es una autoridad cuya legitimidad no proviene de ningún certificado sino de haber recorrido toda la trayectoria de la vida comunal: es el yachak, el sabio o la sabia, el apu cuya palabra ordena las decisiones colectivas y cuyo conocimiento (sobre las semillas, el agua, los ciclos agrícolas, la medicina, la espiritualidad) es indisociable del territorio donde se generó. Estas tres figuras coexisten en los mismos espacios

de diálogo sin que nadie fuerce la pregunta de qué implicaciones distintas tiene cada una. Y sin embargo las implicaciones son muy distintas. Si el adulto mayor es principalmente un sujeto económicamente dependiente, la política relevante es la de transferencias y emprendimiento. Si es un portador de contenidos certificables, la política relevante es la de acreditación e integración curricular. Si es una autoridad epistémica cuya legitimidad viene de su relación con el territorio y la comunidad, entonces la política relevante es algo que el sistema todavía no sabe bien cómo hacer: reconocer una forma de autoridad que no necesita al Estado para existir, pero que el Estado puede debilitar si no la toma en serio.

La segunda tensión es más incómoda porque afecta a todos los actores por igual, incluidos quienes trabajan con mejor voluntad. Hay algo que ocurre sistemáticamente cuando los saberes comunitarios entran en contacto con las instituciones: se los celebra, se los registra,



Un saber ancestral que no puede demostrarse con indicadores científicos no accede a financiamiento público.



Foto: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

se los incorpora como contenido, y al mismo tiempo se los sigue midiendo con criterios que no son los suyos. Un saber ancestral que no puede demostrarse con indicadores científicos no accede a financiamiento público. Una práctica pedagógica que ocurre en la chacra, en el recorrido del camino de la sal o en una conversación orgánica entre pares no encaja fácilmente en los formatos de los programas sociales. Una transmisión que requiere confianza acumulada, ritmos propios y territorios específicos no puede ser replicada como si fuera una metodología estandarizable. El Estado tiene mayor facilidad para incorporar contenidos que para modificar sus categorías. Puede registrar prácticas, elaborar materiales, promover actividades intergeneracionales, articular instituciones. Todo ello puede ser necesario. Pero si el saber comunitario solo vale cuando puede ser inventariado, curricularizado o medido con los criterios de la educación formal, entonces el reconocimiento opera de manera parcial: acepta los productos, no la lógica que los genera.

Hay una diferencia importante entre revalorizar un saber y reconocerlo. Revalorizar es actuar sobre algo: darle visibilidad, incluirlo en programas, celebrarlo en ceremonias, incorporarlo como contenido educativo. Reconocer es algo previo y más exigente: aceptar la legitimidad propia de ese saber, de sus formas de transmisión, de sus autoridades, de sus tiempos y de sus territorios, sin hacerlo pasar primero por el tamiz de las categorías del sistema. Esta distinción no es filosófica en abstracto. Tiene consecuencias operacionales muy concretas: sobre qué recibe financiamiento, sobre qué tipo de evidencia cuenta para las decisiones de política, sobre si una comunidad puede gestionar sus propios procesos educativos o necesita siempre la validación externa para que su trabajo “cuenta”.

El riesgo de revalorizar sin reconocer es reproducir exactamente la jerarquía que se dice querer superar. Un saber ancestral que necesita ser



Foto: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

certificado por el Estado para tener valor no ha sido reconocido: ha sido incorporado en condiciones que siguen siendo las del sistema, no las suyas.

La tercera tensión es la que menos se nombra, quizás porque es la más incómoda de todas. La brecha entre revalorizar y reconocer no es solo una disputa entre el Estado y las organizaciones comunitarias. Ocurre también dentro de los propios espacios que buscan hacer las cosas de otra manera. El trabajo cotidiano de acompañar a adultos mayores en procesos de transmisión de saberes es más difícil de sostener de lo que los discursos públicos sugieren. Una facilitadora puede hablar a una abuela como si fuera una niña (con toda la buena intención del mundo, desde el cariño genuino) y al hacerlo restarle agencia sin darse cuenta. La urgencia del cuidado puede desplazar el reconocimiento de la autoridad.

Cuando el adulto mayor frente a ti no puede caminar bien, o lleva décadas sintiéndose invisible, o tiene miedo de que lo que sabe sea catalogado como “creencia de los abuelitos”, sostener genuinamente que es un sujeto que enseña (no que recibe, no que necesita) requiere un esfuerzo sostenido que no se resuelve con una

metodología ni con un taller de sensibilización. Lo mismo ocurre con la escuela. El obstáculo educativo más citado es el del docente foráneo que desconoce los saberes locales. Pero hay un obstáculo menos visible y más difícil de abordar: el docente que viene de la propia comunidad, que salió a formarse y volvió con otro marco, y que necesita distanciarse de lo que dejó atrás para afirmar su nueva identidad letrada. Para ese docente, los saberes de los abuelos no son ignorados, son conocidos y rechazados. No es un problema de información. Es un problema de identidad. Y ninguna sensibilización resuelve eso sin un trabajo mucho más profundo sobre quién se es y de dónde se viene. Estas tensiones no invalidan el trabajo de las organizaciones que llevan décadas construyendo procesos de educación comunitaria. Al contrario: el hecho de que las nombren y las trabajen desde adentro es precisamente lo que diferencia esos procesos de los programas que llegan a los territorios con respuestas ya diseñadas. Pero vale la pena no romantizar. La revalorización genuina de los saberes de las personas adultas mayores no es el resultado natural de buenos propósitos; es el resultado de un trabajo paciente, situado, construido en la relación, y eso lo hace difícil de escalar sin perder lo que lo hace funcionar.

La cuarta tensión es quizás la más difícil de articular porque involucra temporalidades distintas. Las comunidades que trabajan en este campo hablan de urgencia. Los abuelos y abuelas que portan saberes sobre semillas, agua, plantas medicinales, caminos ancestrales y formas de organización comunal están envejeciendo. Muchos de ellos son la última generación que vivió en carne propia ciertos

conocimientos, no como herencia recibida sino como práctica cotidiana. Cuando dicen que hay que escuchar a los abuelos ahora, no están siendo dramáticos: están describiendo una ventana que se cierra. Las variedades de cultivo que desaparecen con cada sabio que muere no son recuperables con un programa de agrobiodiversidad diseñado diez años después. Los caminos de la sal que quedaron prohibidos durante décadas y que se están recorriendo de nuevo son recorridos por personas de setenta, ochenta años; no hay una generación intermedia que los conozca porque esa generación migró. El monocultivo no solo desplaza cultivos: produce un círculo vicioso de dependencia económica que hace que las familias que calculan sus ganancias descubran que “muchas veces son más las pérdidas que las sumas”, según quienes conocen el proceso desde adentro.

Las instituciones del Estado, por su parte, hablan de largo plazo: del cambio demográfico que transformará al país en las próximas décadas, de políticas que hay que construir gradualmente, de articulación intersectorial que toma tiempo. Ese horizonte no es ilegítimo. Pero cuando se superpone a la urgencia de las comunidades sin que nadie nombre la diferencia, produce una asincronía que tiene consecuencias reales. Los programas se diseñan con los tiempos del Estado (convocatorias, concursos, periodos de gobierno, rotación de funcionarios) mientras los saberes que esos programas pretenden sostener siguen el tiempo de los cuerpos, de las estaciones, de las comunidades.

Esta asincronía se vuelve especialmente visible en la cuestión del financiamiento. Proyectos que llevan décadas construyendo procesos de transmisión intergeneracional, que han formado redes de jóvenes mediadores, que han recuperado

variedades de cultivos y caminos ancestrales, que han generado un volumen impresionante de conocimiento sistematizado; esos proyectos no tienen garantías de continuidad más allá del ciclo de sus financiadores. El reconocimiento público puede ser abundante. El soporte material, en cambio, depende de campañas de recaudación, de convenios que hay que renovar con cada cambio de gobierno, de la buena voluntad de funcionarios que rotan. El Estado peruano tiene infraestructura, presencia territorial y marcos normativos que podrían sostener este trabajo. El desafío no es crear nuevas políticas desde cero: es articular lo que ya existe con lo que las organizaciones llevan décadas construyendo, sin que esa articulación signifique que el Estado absorbe y las organizaciones desaparecen como tales.



Foto: Ministerio de Cultura del Perú



Foto: Ministerio de Cultura del Perú

Hay una pregunta que atraviesa todas estas tensiones y que la EPJA debería hacerse con más frecuencia: *¿qué cuenta como aprendizaje, y quién tiene autoridad para decirlo?*



Foto: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

La educación comunitaria, en su mejor versión, no responde esta pregunta desde un escritorio. La trabaja desde el territorio, en la relación con las personas que enseñan y aprenden, reconociendo que el conocimiento no se arranca sino que se cultiva; que emerge en la conversación orgánica, en la huerta, en el camino recorrido junto a un abuelo, en el momento en que una señora que decía “yo no sé nada” empieza a hablar con una compañera de confianza y no para hasta que entre las dos han armado tres cartillas. Ese conocimiento no necesita al sistema educativo para existir. Pero el sistema educativo lo necesita a él, si quiere cumplir en serio con el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, que no puede reducirse a completar ciclos de escolaridad inconclusa ni a capacitar para el mercado de trabajo.

Lo que la educación comunitaria le enseña a la EPJA no es un conjunto de técnicas ni de contenidos. Es una pregunta más de fondo: cómo sostener procesos de aprendizaje que ocurren en condiciones y con lógicas que el sistema formal no controla, sin destruir precisamente aquello que los hace valiosos. Eso requiere modificar los criterios con que el sistema decide qué es válido y qué merece financiamiento. Requiere marcos de validación que no conviertan la evidencia científica en la única moneda de cambio. Requiere mecanismos de articulación que respeten los ritmos y las autoridades comunitarias en lugar de subordinarlas. Y requiere, sobre todo, pasar del reconocimiento nominal al reconocimiento efectivo: no celebrar los saberes de las personas adultas mayores como patrimonio mientras se les niegan las condiciones para que sigan transmitiéndolos.



OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA