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

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

# LA INTERCULTURALIDAD DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UN CONTEXTO COMUNAL INDÍGENA

**(Un estudio de caso en la comunidad de Huilloc – Cusco, Perú)**

**Ronald Castillo Espinoza**

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe, con Mención en Formación Docente**

**Asesor de tesis: Dr. Gustavo Gottret**

**Cochabamba, Bolivia**
**2004**

**La presente tesis LA INTERCULTURALIDAD DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UN CONTEXTO COMUNAL INDÍGENA (Un estudio de caso en la comunidad de Huilloc – Cusco, Perú) fue aprobada el .....**

**Asesor** **Tribunal**

**Tribunal** **Tribunal**

**Jefe del Departamento de Post-Grado** **Decano**

En memoria de mis abuelas:

Rafaela Calderón Castañeda y Evangelina Orué.
A la primera, por haber sabido templar
mi ser con ejemplo y sabiduría;
y a la segunda, por haberme compartido sus
días hasta el inicio del presente trabajo.

**Dedicatoria:**

A mis queridos padres (Hernán y Graciela) y mis hermanos (Miguel, Silvia, Delia, Sofía y Jael), por el permanente apoyo y haber confiado en mí.

A Ciri, mi compañera y esposa, por haberme soportado tantas ausencias.

A mis hijos: Rony y Rafael, que constituyen la fuerza e inspiración en mis retos personales y profesionales.

A mi madre, maestra de la vida, Delia Castillo Calderón.

*Llapan hatun sunquwan munawaqniykunapaqpas*
(y a todos quienes me brindan su verdadero amor y cariño)

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a la comunidad de Huilloc, por haberme acogido fraternalmente en su seno y permitido compartir de sus ricas vivencias andinas.

A las niñas y niños, al director y personal docente del Centro Educativo N° 50617 de Huilloc, quienes con su apoyo y participación contribuyeron a hacer realidad este trabajo.

Agradezco infinitamente al Fondo Indígena por haberme permitido la continuación y conclusión de la Maestría, por ende, mi formación profesional.

Al Ministerio de Educación del Perú, por haberme brindado la oportunidad de gozar de una licencia magisterial, por beca de estudios, para cursar la presente Maestría.

Un agradecimiento especial a Gerard den Ouden por su invalorable apoyo en la fase del trabajo de campo para la presente investigación.

Mis más profundos y sinceros agradecimientos a Miguel Castillo Espinoza e Irmela Neu que sin el valioso apoyo moral y material que me brindaron, no hubiera sido posible alcanzar la meta propuesta.

Gracias al personal académico y administrativo del PROEIB Andes, en especial a la Dra. Inge Sichra (mi lectora interna) por sus escrupulosas y prolíficas orientaciones; a mi asesor Dr. Gustavo Gottret por su paciente apoyo, a mi lector externo, Hno. Ludolfo Ojeda y Ojeda por sus valiosos aportes que contribuyeron a la cristalización del presente trabajo.

A mis compañeros de la Segunda y Tercera Maestría, por compartir y aprender de sus ricas y variadas experiencias.

A todos los que contribuyeron incondicionalmente a mi formación profesional.

**RESUMEN**

La presente investigación pretende develar algunas relaciones interculturales e interpersonales desarrolladas desde las prácticas pedagógicas en el centro educativo de Huilloc, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, teniendo como escenario de estudio un contexto comunal indígena.

En líneas generales, el presente estudio presenta en sus resultados tres grandes aspectos que se complementan guardando correspondencia entre sí, y en relación con los objetivos de la investigación.

En el primer aspecto, teniendo en cuenta la escuela como una institución oficial, se desbroza la configuración de una cultura escolar con características y matices propios de una escuela urbana que se encuentra en constantes conflictos frente a las características vivenciales dentro de un contexto comunal y andino.

Un segundo aspecto está relacionado con una intención pedagógica tendiente hacia un diálogo intercultural que se pretende plasmar desde la planificación y desarrollo curriculares. Si bien es cierto que se hace uso de las lenguas quechua y castellana en los procesos educativos como parte de la educación bilingüe, todavía es embrionario lo que se pretende alcanzar con una educación intercultural.

Finalmente, el tercer rubro está referido a los procesos de relacionamiento entre la escuela y la comunidad, donde se hacen visibles las tensiones y acuerdos entre lo que se pretende alcanzar desde la escuela, frente a lo que realmente desea la comunidad para sus hijos. Se complementa este rubro con un análisis de los cambios que experimenta la escuela respecto a la continua presencia del turismo en la zona.

De manera global, y basándonos en los aspectos mencionados, podemos señalar que las prácticas pedagógicas desarrolladas en la comunidad de Huilloc reflejan la cultura escolar propia de la sociedad hegemónica, dominante y occidentalizada que deja de lado los principios básicos de una educación intercultural; esto, sin desmerecer algunos logros en lo que a educación bilingüe se refiere.

Palabras clave: INTERCULTURALIDAD / CULTURA LOCAL ANDINA / CULTURA ESCOLAR / RELACIONES INTERCULTURALES / RELACIONES INTERPERSONALES / PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

## RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA

## YACHAY TARIPAY[1]

### SUT'ICHAYNIN

Kay yachay taripaytam kay hinata sut'icharqayku: Imaynatam kawsay pura yachay wasi llamk'ay ukhumanta pacha aparikun. Kaymi aqhay Willuq Ullantaytampu ayllupi aparikusqan qhawarikun.

### YACHAY HUCH'UYCHASQA

Kay Yachay Taripayqa huqarin imaynatas aqhay Willuq ayllupi Kawsay Pura aparikuchkan yachay wasimanta pacha. Hina kaptinqa, kay qillqatam ñawirinapaq suqta ñiqi t'aqapi mast'ariyku. Huk ñiqipim Sasachaynin kachkan, yuyay taripaykunantim, imarayku umalliyninpiwan; iskay ñiqi t'aqapiqa imaynatas, imakunawansi kikin ayllupi yachaykunata qhawarispa huqarikurqan chaytam qhawarichikun.

Kimsa ñiqi t'aqapitaqmi kaykuna kachkan: ima qillqakunas chay yachaykunamanta rimarin ñawirisqaman hina, chaykunata ñawirispa tuparichispan llamk'arikurqan; hina qhipanmantaqmi hatun Tawa ñiqim t'aqa mast'arikun, imaynachá hamawt'akuna yachaykunata warmi qhari irqikunaman chayarichichkanku chaykunata. Chaypim umachanapaq kimsa huch'uy t'aqakuna tarikurqan; chay huknin huch'uy t'aqapitaq yachay wasipi yachachisqankuqa llaqta yachay wasikunap yachachisqanta hinallataq qatikuchkan. Iskay huch'uy t'aqapitaqmi mana qillqakunapi chay ayllu yachaykunata, kawsaykunata huqarikunchu. Hinallataqmi kimsa huch'uy t'aqapi mana allinpipuni yachay wasi aylluwan kawsasqankuta qillqarikun, chaymantapas chay hawa q'ara yuraq runakuna yachay wasiman sapa munaspanku haykunku irqikunap llamk'asqankuta tatirichispa; hinallataq ayllutapas qullqillapaq yachayninkuta tukuchipunankupaq kamaykuy.

Pisqa ñiqin t'aqapiqa kay ayllu yachaykunap saruchakusqantam qhawarichiyku; manam chay llaqta yachaykuna ayllupi yacharichisqanku ayllupi kawsay yachaykunata khuyarinchu.

---

[1] Kay hina simikunaqa (Qusqu-Qulla t'aqa qhichwa simipi) qillqarikun imaynas iskay t'aqa (Iskay ñiqi, kimsa ñiqi) yachakuqkunap llamk'asqankuman hina kay Hatun Yachay Wasi, Tata Simón – Proeib-Andes ñisqa sutichasqa Kawsay pura iskay simi umallisqa wasipi.
´Los vocablos técnicos (variante quechua Cusco-Collao) que aparecen en la presente tesis, recogen el trabajo vocabular realizado por los alumnos de la Segunda y Tercera Maestría del Proeib-Andes de la Universidad Mayor San Simón`.

Tukuynipitaqmi suqta ñiqin t'aqapi kuska llamk'aykunata churarikuschkan, allinta yuyaykuspa kay iskaynin kawsaykuna kaqtakama tuoayachinapaq, mana hukllam qispirinanpaq aswanmi iskaynin kawsay kikin patapi tarikunanpaq.

## I. SASACHAY

Chay Willuq ayllu Yachay Wasipim warmi qhari wayna sipas, wawakuna ima ayllu kawsaypi tiyakunku. Paykunaqa llamk'akusqankuta mikhuspa kawsanku, awakusqanku p'achata churakuspa, uywachakunata uywakuspa; llapachankutaqmi qhichwa simipi rimanakunku, Kastilla simitaqa pisillata rimanku chay wayna waynanmanta llaqtakunaman riqkunalla chay q'ara simitaqa yachanku.

Chay hina kawsay ukhupim yachay wasi tarikun, chaypitaqmi yachachiq hamawt'akuna iskay simipi warmi qhari irqikunata yachachinku, ichaqa chay simitaqa yuyayninku tupachinallankupaq rimarinku; manam chay Kawsay purayta taripankuchu, nitaqmi chay ayllupi kuraq machulakunap yachayninta, kawsayninta huqarinkuchu yachay wasipi mat'ipanapaq. Imaynatachus Ministerio kamachikamuy yachaykuna ñisqamanta, chaykunallatam yachachiq hamawt'akuna qatipanku; manam chay Kawsay purapi yachariy taripayta atinkuchu. Hamawt'akunaqa kaq imaynam ñawpaq yachaypi irqikunata yachachirqanku, hinallatam yacharichichkanku. Manam chay imaynatas munanarikuspa kawsanata qatipankuchu, aswanmi irqikunapas maqanarikuspa, hamawt'akunapas misti kawsayllata hap'ichkanku; imaynam hatun llaqtakunapi hatun yachay wasikunapi irqikunata yachachinku, chay kikillantam yachachichkanku.

Iskay simipi irqikuna rimapayasqankurayku, yachachiq hamawt'akunaqa ñam kawsay purata taripanchisña ñispa ñinku, ichaqa manataqmi chay imayna ayllupi kawsayninku, yachayninku chaytaqa umallinkuchu. Ichaqa kay kawsay pura taripayqa manam hina hinallachu, yuyaninchikpi simillanchikwan sumaqta rimarinchik, manataq ruraynincikpiqa rikhurinchu; chhay hinallataq mana Willuq yachay wasipipas taripakuyta atikunchu.

**Yachay taripaykuna**

**- Hatun yachay taripana**

- Imaynas yachachiqkuna, yachakuqkunawan taytamamakunawan kawsay purata taripanku rimasqankuman hina Willuq ayllu yachay wasi Ullantaytampu, Qusqu Piru suyumanta pacha qillqariy.

**- Huch'uy yachay taripaykuna**

- Hamawt'akuna yachakuq irqikunawan, hinallataq yachakuq pura kawsayninku yachaykunapatamanta pacha taripasqanku qillqariy.
- Allin kawsay pura yachaywasimanta umallispa rurarisqankumanta pacha yuyanchariy.
- Yachachiqkunaq rimasqanta, tayta mamakunap, yuraq q'ara hawarunakunap kawsayninktawan ayllu ukhupi tuparichiy.

**Imarayku**

Kay llamk'ayqa, ñanpim astawan t'aqwriyta churarikun imaynas kawsay pura Willuqpi aparikusqanta. Kunankunapiqa chay hawa hatun llaqta kawsaykunan ayllu kawsaykunata saruchakun, chaytataqmi yachaywasipi aparillankutaq; chaymi kay yachay taripaywan kaq patapi tarikunankuta munayku hawa kawsayta ayllu kawsay puratawan.

Hinallataqmi kay qillqawan yachachiq hamawt'akunaman allin kuska kawsay pura yuyaykunata haywariyta munayku, ichapas chaywan yachay wasi manaña hunt'aylla hunt'anmanchu ñawsa hina, chiwlla hatun umalliqkunap kamachikamusqankuta; aswanpas paykuna allinta t'aqwirispa, qhawarispa huk aylluman hina tupaqta yuyaykunata llamk'ayninkupi aparinkuman. Ichachu chaywan kuska tupaq kawsay purata taripankuman.

## II. YACHAY TARIPAYPA RURAYNIN

### 2.1 Imayniraq Yachay taripay

Kay yachay taripayqa Willuq Yachaywasipi qhawarisqaman hina kikin willakuyta qillqakurqan; chaypaqmi yachaywasi ukhupi kikin yachachiq hamawt'a irqikunawan llamk'asqanman hinam qhawarispa qillqaman churakurqan.

Kay Willuq ayllu yachaywasipitaqmi kikin hamawt'akunawan, yachakuq irqikunawan kuska yaqa iskay killata tiyarirqani; chaypim aswan ch'uyata qhawarispa rikuykurani ima llamk'asqankuta yacharisqankuta ima. Chay q'ala willakuykunata, qhawarisqakunatataqmi qillqaman churaykurayku t'aqa t'aqapi hina qhipaman t'ukurinapaq.

### 2.2 Imayna qhawaykuna, tapukuykuna huqarisqamanata

Llapan qhawarisqata, tapuykunata ima huqarirayku kay hinata:

- Manaraq klasi ukhuman irqikuna haykuchkaqtinku. Hawa pampapi sayasqankumanta ima, hamawt'akunaq kamarichikusqankumanta ima.

- Kikin klasi ukhupi llamk’arisqankumanta, yuyay hap’irisqankumanta ima.
- Hawa yachaywasipi pampapi samaypi pukllarisqankumanta, huñunarikusqankumanta ima.

### 2.3 Pikunawan llamk’arikurqan

Kay yachay taripay ruranapaqqa kimsa yachachiq hamawt’akunata, huk ñiqin, kimsa ñiqin, pisqa ñiqi suqtayuqpi yachariq warmakunatawan akllarikurqan. Paykunata qhawasqaypi, klasi ukhupi llamk’arisqankuta qhawarispa qillqaman churarqayku.

### 2.4 Imakunawan qhawaykunata huqarikurqan

Chay lluy qhawariykuna, tapukuyna huqarinapaqmi qillqanapaq p’anqata hap’ikurqan, tapukuy yakichiy rap’ikunata, rimay hap’iqta, kikillan hurquqkunapiwan. Chaypaqmi ñawpaqtaraq yachachiq hamawt’akunawan rimarikurqan; kaqllataq ima hina qhawarikunanpaq willarikurqan, mana imatapas yachaywasipi tatichispa.

### 2.5 Imaynatataq qhawaykuna huqarisqa qillqaman t’ikrakurqan

Llapan qhawaykuna, rimaykuna, tapukuykunata huqarispan ta’qa t’aqa qillqakunaman t’ikrakurqan, Hina qhipamantaqmi imayna qallarispa imayna tukunankama allichakurqan; chaytataqmi qillqapi mirarichikurqan.

## III. YUYAY QILLQAYMANTA WAKICHISQA

Kay hatun t’aqapiqa imakunatas hatun yuyayniyuq t’ukurispa qillqasqankumanta qhawarikun; chay qillqakuna ñawisqataqmi kay yachay taripay qillqasqata mat’iparin kallpayuq hina kananpaq. Chaymi huk allin yuyaykunata qhawarisqanchikman hina kaypi qillqarikurqan.

### 3.1 ¿Imataq kawsayri?

Kaypiqa qhawarikun imaynatas llapa ayllukuna, llaqtakuna ukhupi rurakuna tiyanku, imakunapis iñinku, imaynatataq kamachinakunku ima. Chaymi qillqakunapi as thaqru hina qhawarikun kay kawsaykuna kamarikusqanta, aparikusqanta (Geertz, Austin nisqa hap’isqanpi 2000: 8). Manam ñisu ayllu kawsayta hina hinallata t’aqakunmanchu kaymi ayllu kawsay kaytaqmi q’ara kawsay ñispa; aswanmi chay kawsaykunaqa thaqrukun. Ichaqa ayllu kawsayqa kikin ayllu ukhupi kunankamapas ñawpaq tayta mamankuq yachayninta qatichkankuraq.

### 3.2 Yachay wasi ukhupi kawsay

Yachay wasi ukhupiqa, imaymana yuyaykunatam t’aqwirikun; hinam chaypiqa yachachiqkuna huk hina yachay wasi kawsayta aparinku yachakuqkunap qatinanpaq (Pérez 2000: 253). Chay hina kawsaymi yachay wasi uyanta qhawarichin.

Hatun suyu ukhupiqa maskhakun lluy runakunap huk hina rikch'ay kawsay taripanankupaq, chaytataqmi kamachiqkunap yuyaykusqanman hina hunt'akun; ichaqa aswanpis ayllu ukhupiqa huk hina kawsayta qatichkankuraq pachamamawan, apukunawan kuska.

### 3.3 Kawsay pura yachaywasimanta pacha taripay yuyay

Ayllu ukhupiqa ayllu yuyaykunatam qatikunan, chayman hinam yachaykunapas yachaywasi ukhupi qatikunan huk kawsaykunatas riqsirispa, ichaqa mana chay wak kawsaykunawanchu ayllu kawsaykunata ñit'ichispachu; chay hinallapim allin chiqaq kawsay purata taripasunman. Chay hinatam umachaq wiraqucha Albó (2000: 85-86) ñin; kaqllataqmi wiraqucha Zimmermann ñillantaq: manam yachaywasi ukhupiqa imayna yachaykuna llamk'anallatachu qhawarina, qhawarinallataqmi ayllukunap munasqanmanta pacha, imatachá sunqunku ukhupi yuyaykunku chayta qatispan llamk'akunan; chay hina kallaqtinmi chiqaq kawsaypuramanta rimasunman ñispa (1997: 117).

### 3.4 Yachaywasi ayllupiwan kawsayninkumanta

Yachay wasiqa ayllu ukhupi ancha khuyakuyta munakuyta ima tarin, hinatan ayllu runakuna munanku; ichaqa kay yachay wasin hatun kamachikuqkunap munayninta hap'in, chaytaqmi hun'achin (Pérez 2000: 253). Manam ancha ayllu ukhupi kawsaq runakunap munasqanta hina hunt'achinkuchu, pisiraqmi chay munaykuna tarikun.

Hinallataqmi ayllukunata wak q'ara runakuna riqsiq richkanku, qhawariq imayna ayllu ukhupi kawsay kasqanta yachayta munaspa. Ichaqa chay q'ara runakunap ayllu ukhuman ñisu haykupayasqankupin pantachiyta huk kawsaykunawan ima thaqrupuyta munanku (Perea y McLaren 2003); chaymi as chika llaki kachkan.

## IV. RIMAYKUNA WILLAKUYKUNAPAN RIKUCHIY

Kay T'aqapiqa kikin ayllu yachaywasipi rimaykuna willakuykuna huqarisqaykutan kimsa huch'uy t'aqakunapi riqsichichkayku.

### 4.1 Yachaywasi kawsaypa mat'ipaynin

Huk ñiqin taksa t'aqapin, imaynatas chay yachaywasi kawsay yachakuq irqikuna chayarisqanmanta riqsichikuchkan. Chaypim yachachiq hamawt'akunaqa imaynam hatun llaqta ukhukunapi hamawt'akuna kawsaykunata aparinku, chay hinallataqmi aparichichkanku. Ayllu kawsaytam aswan llaqta kawsayman hina atipachikunku. Yachay wasi hawa pampapipas tutamanta wachu wachupim sayachinku yachakuq warmakunatapas, warmi qharita sapap sapapta t'aqaspa ima gradupi kasqankuman hina. Hinallataqmi chay wachukunapipas hamawt'akunaqa qhichwa simitapas

phiñakunallapaq rimarinku; as qhilli hamuq alumnukunata qhichwa simipi p’inqachinku “yaw ukuku hina t’ampa uma, manachu chay umaykita ñaqch’akamuwaq” ñispa.

Kaqllataqmi hamwt’akuna ñillankutaq chay ayllu p’achaykichikwanmi p’achakamunaykichik ñispa, ichaqa manataq as allintachu, yachaywasimanta pacha, ayllu kawsayta ñawpaqman hurqurinku ayllu runakunap aswan hatun sunquntin kusisqa tiyarinankupaq. Kikin klasi-klasi ukhipipas imaynatas llaqtakunapi qasilla mana kuyirispa hamawt’ankuta uyarispa kananku, chay hinallataqmi qatipanku. Ayllupi manyá imatapas qasilla tiyaspaqa yachawaqchu aswanymi llamk’aspa kurispapuni imatapas rurakun. Ichaqa imaynapichá hamawt’akuna yachakuqkunata rimarinankuta munanku chayqa, irqikunaqa ayllu ukhupi mama taytankup yachachisqanmanta hinam hurqumuyta qallarinku; paykunapaqqa, unupas, qaqapas, urqukunapas kawsayniyuqmi kanku, runakunawan kuska tiyaq.

### 4.2 Kawsay taripay yuyay qillqa yuyanchasqamanta pacha

Iskay ñiqi taqsa t’aqapipas, kaqllataqmi yachakuykunata hamawt’akunaqa, paykunap imaynas yachaykuna chaskisqankuman hina llamk’arinku. Irqikunachus iskay iskaymanta llamk’ayta munanku, chaytapas hamawt’ankum tatichipun, sapallaykichikmi ruranaykichik ñispa, aswanpas chay yanapanakuspa astawan yacharinankutaqa. Ichaqa aswanmi huk klasi-klasikunapiqa yachachiq hamawt’akuna iskay simipi rimapayanku yachakuqkunata (astawan qhichwapi). Takikunata, harawikunata imapas iskay simipin yacharichinku, hinallataqmi yupaykuna llamk’arinankupaqpas sach’a rurukunata *fábrica* ñisqa yachana ruraykuna atipanapaqpas tupayachinku yanapakunankupaq.

Chay kastilla simi qhichwa simipuwan chaymanta ichaqa as chikan pantakunata taririyku; chiqaqtan hamawt’akunaqa yachakuqkunap yachaykuna hap’irinankurayku qhichwa simipi rimapayanku, ichaqa ñisuta chay simillapi rimapayapunku mana chay *horario lingüístico* ñisqatapas kasuspa. Kastilla simi yachaypaqña *acuerdo* kachkan chaypas, ima simichatachá mana yachakuqkuna hap’iyta atinkuchu chayqa, kaqta qhichwallaman kutipuchkanku.

Yupaykunatapas kaqllataqmi yachayta yachakuqkun munanku, chaymi tariyatapas wasipi ruranankupaq askhata mañakunku; ichaqa manataqmi *klasi* ukhupi allin chiqaq kawsaypi tiyasqankuwan tupayachinkuchu, *pizarrapi*, *cuaderno*llapin chanicharinku hamawt’ap munayninma hinalla. Aswanmi chay yuyaykuna tahachiyta kikin hamawt’a *klasi* ukhupi llamk’arisqankuman hina mat’ipayanku, chaychu hina allin yachakuqkunap munasqankuman hina mat’ikun.

Kaqllataqmi kay taqsa t'aqapi mama taytakunap kikin yachakuqkunap yachaywasipi chiqaq yachaykuna munasqankuta hap'ririqayku. Paykunap rimayninman hinan, kay Willuq ayllu yachaywasipi allin *castellano*, liyiy, *escribi*ytawan yachayta munanku. Wakin mata taytaqa allin rispituta yachanankuta munallankutaq. Allinmi iskay simipi yachachisqanku ñinkun, ichaqa astawan castellanutapas yachayta munayku ñispa mat'ipanku. Chaymanta ñillankutaqmi, chay ñawpa ayllu inka timpumantapacha kawsaykuna, yachaykuna qatisqaykutapas, yachaywasipi mat'iykunan. Yachaywasi ayllup kawsayninta yanapanan, chaywan aswan allin ñawpaqman luqsirinaykupaq, ñispan ñinku.

### 4.3 Yachaywasi, ayllu yuraq q'ara runakunaq kawsaynikumanta

Kay kimsa p'aki taqsa t'aqapiqa, ñawpaqtam imaynas yachaywasi aylluwan kawsaniykuta tupachinku, llamk'arinku, chaykunata qhawarirqayku; hinan chaypi as chikan atipanakuyta tarirqayku. Yachachiq hamawt'akunan taytamamata wawankup allin maqllisqata, tutallamanta kachayapunankuta munanku. Ichaqa kaqllataqmi taytamamakunapas ñillankutaq, hamawtakunapas tutallamantayá imayna *horario acuerdo*pi churakusqanman hina hunt'ananku. Mayninpiqa kikin yachachiq hamawt'akunallataq ñinku 8:30 tutallamanta haykuna kasqanta, ichaqa paykunallataq 9:00 utaq 9:30 imaña furmachichkanku, manayá chay allinchu ñispan ñinku.

Chay qhawarisqaykuman hinaqa, yachaywasi hunt'anan ayllu tantakuypi *acuerdo*kunan chayakusqanta, chay qhipamanña taytamatapas *exigi*nanku. Chhay hinata kuska kasunakuspallam allin kawsayman haykunkuman riki.

Hinallataqmi kay huch'uy kimsa t'aqapi qhawarikurqan chay hawa q'ara runakunap Willuq aylluman chayasqankumanta. Kay q'ara runakunam yachaywasi pampaman *carro*kunapi haykunku hinataqmi klasi ukhukunapam ima haykupunku wawakunap yachasqankuta tatichispa phutu hurkunankurayku. Chay phutu hurqusqanku qhipatataqmi t'anta, misk'ikunata, qillqanapaq *lapis*kunata rakinku.

Kayta rikuspan huk ayllu umalliq dirigente ñin: "mana chay misk'ichakuna, t'antachakuna rakikusqanku allinchu, aswanmi huk *acuerdo*man kaykuna mana wawakunap yachayni ima ratupas tatichinankupaq" ñispa.

Allinmi chay turistakunap aylluman chayamusqa, manataqmi chayta tatichiyta hina hinalla atikunmanchu, allintaqmi *lapis*kunawanchu, *cuaderno*kunawanchu, *papel*kunawanchu yañaparisqanku; ichaqa chay *dirigente* ñisqan hina, chay visitaqkunayá ayllup kawsayninman q'imiykunanku, mana t'ikranpatachu aswan aylluchu ima visita hamuqkunamanchu k'imiyukunan.

## V. TUKUCHAYNIN

Kay ayllu ukhupiyá, yachaywasipi yachachiq kawsay pura taripayta munanku; ichaqa hamawt'akunapas aswanmi llaqta yachaywasikunap kawsayninwan atipachikapunku, hinayá imayna llaqta ukhupi yachaykuna hap'isqankuta ayllu yachaywasi ukhupipas yachachipullankutaq; manam chay ayllu yachaykunata yachaywasiman apariyta atinkuchu nitaq imayna apariyta yachankuchu. Ichaqa taytamamamanta ayllu umalliq wayqikunamantawan yachay wasip ayllu kawsay mat'ipaykuna mañakuy kan, chaytachu hina aswan yachay wasi uyarispa, t'ukurispa kasukunan. Mana hina kaptinqa aswanmi yachay wasi ayllumanta as t'aqasqapuni llamk'arinqa; chaytaqmi mana tayta mamakuna munankuchu.

## VI. ALLIN RURANAPAQ AYPAKUY

Kay ayllu ukhupi yachaywasi allin kawsay pura, yuyaykuna, mat'iparinapaqmi ñawpaqta kay yachay taripayta riqsichikuna yachachiq hamawt'akunaman, kikin yachakuq warmakunaman, ayllu umalliqkunaman hinallataq llapa ayllumanpas. Chay qhipamantaqmi kikin yachachiqkunawan, taytamamawan, ayllu umalliqkunawan huk allin rimaykunata, huñunarikuspa t'aqwiriykunata aparikunaqa. ¿Imapaqtaq kay rimaykunata, huñunarikuykunata churakuchkayku? Chay rimariykunawan huñunariykunawan aswan allin kawsay pura yachaywasimanta aylluwan kusqa taripanapaq; manaña ayllu kawsay saruchasqa kananpaq, aswanpas chay hawa kawsaywan kuska tuparinanpaq kikin patapi kama, ayllu kawsayta mat'iykuspa.

Kay rimaykuna, t'aqwiriykuna aparikunanpaqmi hamawt'akuna, ayllu umalliqkunapas munayninkuta riqsichiwanku, hinallataq *Unidad de Gestión Educativa-Urubamba Ministerio* sutinpi yanapayniwan yupariyku; kaqllataq huk Institucionkuna Hatun yachaywasi "La Salle" CRAM II sutichasqa, ONG Arariwa, huk *institucion*kunapas yanapaynikuta churaykunankupaq gustu kachkallankutaq.

Kay *Propuesta* ñisqa llamk'aypaqmi imachus ruraykuna qatina chaykunata churachkayku huk watapi hunt'akunanpaq. Chaypaqmi marsu iskay waranqa tawayuq watapi qallarikunqa diciembre killakama, chaymantataqmi kikin aylluña yachaywasiwan rimanaykuspa yapamanta iskay waranqa pisqayuq watapi mat'iykunkuman, imachus allin lluqsirqan imataq mana allin kasqanta allichaykuspa.

## ÍNDICE

**AGRADECIMIENTOS** ..... **iii**
**RESUMEN** ..... **iv**
**RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA** ..... **v**
**ÍNDICE** ..... **xiii**
**ABREVIATURAS** ..... **xvi**
**INTRODUCCIÓN** ..... **1**
**CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA** ..... **4**
**1. Planteamiento del problema** ..... **4**
**2. Objetivos de investigación** ..... **5**
**3. Justificación** ..... **6**
**4. El contexto de la investigación** ..... **7**
*4.1 Ubicación geográfica* ..... *7*
*4.2. Comunidad de Huilloc* ..... *11*
4.2.1. Breve reseña histórica de la comunidad ..... 12
4.2.2. Formas de organización comunal ..... 13
4.2.3. Población comunal y escolar de Huilloc: ..... 16
4.2.4. Actividades productivas y económicas de la comunidad ..... 17
**CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS** ..... **19**
**1. Tipo de investigación** ..... **19**
**2. Metodología utilizada para el levantamiento de datos** ..... **20**
*2.1 Selección de escenarios* ..... *20*
*2.2. Descripción de la muestra* ..... *21*
*2.3. Instrumentos utilizados:* ..... *23*
*2.4. Procedimientos de recolección de datos* ..... *24*
2.4.1 Acciones de coordinación ..... 24
2.4.2 Técnicas empleadas para la recolección de datos ..... 24
*2.5. Consideraciones éticas* ..... *26*
*2.6. Procesamiento y análisis de datos* ..... *26*
**CAPÍTULO III: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA** ..... **28**
**1 Aproximaciones conceptuales sobre cultura, cultura escolar e identidad nacional y local** ..... **28**
*1.1 ¿Qué es cultura?* ..... *28*
*1.2 Cultura nacional* ..... *30*
*1.3 Cultura local andina* ..... *31*
*1.4 Cultura escolar* ..... *32*

*1.5 La práctica pedagógica* ..... *33*
**2 ¿Qué significa la interculturalidad? ..... 34**
*2.1 Antecedentes históricos y evolución conceptual de la interculturalidad* ..... *35*
*2.2 Relación entre culturas* ..... *36*
*2.3 Hacia una convivencia intercultural* ..... *38*
**3 La interculturalidad desde los niveles operativo educacionales ..... 41**
*3.1 Los contenidos curriculares* ..... *42*
3.1.1 Uso y aprendizaje de lenguas ..... 44
3.1.2 Las matemáticas y la etnomatemática ..... 46
*3.2 Evaluación de aprendizajes en el marco de la interculturalidad* ..... *47*
**4 Demandas de los padres de familia y educandos a la escuela rural ..... 49**
*4.1 La Educación Bilingüe Intercultural ó Educación Intercultural Bilingüe* ..... *49*
*4.2 El mito del progreso* ..... *51*
**5 Relaciones escuela-comunidad-visitantes ..... 52**
*5.1 Escuela - comunidad* ..... *52*
*5.2 El turismo en la comunidad y su repercusión en la escuela* ..... *53*
**CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS ..... 55**
**1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS ..... 55**
*1.1. LA CULTURA ESCOLAR Y SUS RELACIONAMIENTOS INTERCULTURALES* ..... *55*
1.1.1. La cultura escolar y sus espacios de reforzamiento ..... 56
a) Durante la formación estudiantil en el patio escolar ..... 56
b) Durante los procesos educativos áulicos ..... 57
c) ¡T'ampa uma lluthu!: El quechua y la subestimación estudiantil ..... 62
1.1.2 Entre la identidad nacional y la cultura local andina ..... 63
a) El patriotismo y la identidad nacional ..... 63
b) Funcionalización de la cultura local andina ..... 65
c) La imposición de la religión ..... 68
1.1.3 Manifestaciones de la cultura local andina ..... 71
a) La cosmovisión y los valores andinos ..... 71
b) Género y participación ..... 76
*1.2 LA INTERCULTURALIDAD A PARTIR DE LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULARES* ..... *80*
1.2.1 Hacia el diálogo intercultural ..... 81
a) Canciones y versos a la madre andina ..... 81
b) Entre semillas, regletas y siluetas ..... 83
c) Sobre los contenidos curriculares ..... 84
1.2.2 Uso y aprendizaje de lenguas (lecto- escritura y oralidad) ..... 86

a) El horario lingüístico ..... 86
b) Lectura y escritura del quechua ..... 88
c) La escritura y uso oral del castellano ..... 92
1.2.3 La enseñanza de la matemática ..... 95
1.2.4 Evaluación de aprendizajes ..... 98
1.2.5 Munayku liyiyta, escribiyta; castellanotawan rimayta: Demandas a la escuela ..... 101
a) El saber o conocimiento académico ..... 102
b) El castellano dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural ..... 104
c) El mito del progreso ..... 106
*1.3 RELACIONAMIENTO INTERCULTURAL ENTRE ESCUELA- COMUNIDAD Y TURISMO ..... 108*
1.3.1 Escuela – comunidad ..... 108
a) El ejercicio de la autoridad profesional y laboral en la escuela ..... 108
b) Tensiones y acuerdos entre la escuela y la comunidad ..... 112
1.3.2 Efectos de la presencia turística ..... 114
a) Entre la reciprocidad y la limosna ..... 115
b) Soberbia del “paquete” turístico ..... 117
c) Turismo y economía de mercado ..... 120
**CAPÍTULO V: CONCLUSIONES ..... 124**
**CAPÍTULO VI: PROPUESTA ..... 134**
**BIBLIOGRAFÍA ..... 141**
**ANEXOS ..... 150**

## ABREVIATURAS

| | |
|---|---|
| APAFA: | Asociación de Padres de Familia |
| CC/: | Cuaderno de Campo |
| C.E.: | Centro Educativo |
| DINEIP-M.E.: | Dirección nacional de educación inicial y primaria del Ministerio de Educación (del Perú) |
| E: | Entrevistador (investigador) |
| EBI: | Educación Bilingüe Intercultural |
| EIB: | Educación Intercultural Bilingüe |
| E/PAPAFA, CN7LB: | Entrevista/Padre de Familia, Líder Comunal, Profesor X o Alumno/s; dependiendo de los informantes seguido por el número de casete y lado. Finaliza con la fecha del registro. |
| I.S.P.: | Instituto Superior Público (Pedagógico) |
| NNN: | Niñas y niños del grupo de entrevistados |
| Ña/s: | Niña/s entrevistada/s. |
| Ño/s: | Niño/s entrevistado/s. |
| ONGs: | Organismos No Gubernamentales |
| PP.FF.: | Padres de Familia |
| TCN6LA: | Transcripción de Casete Número 6 Lado A. En este caso, el número asignado a cada casete se registra con el número correspondiente y el lado de la misma (A o B), finalizando con la fecha de registro. |
| TLACE: | Transcripción de Libro de Actas de Centro Educativo. |
| UGEL: | Unidad de Gestión Educativa Local (Órgano intermedio del Ministerio de Educación) |

# INTRODUCCIÓN

La presente investigación denominada “La intercutluralidad desde las prácticas pedagógicas en un contexto comunal indígena” es un estudio de caso realizado en el Centro Educativo Primario N° 50617 de la comunidad de Huilloc, distrito de Ollantaytambo, provincia de Urubamba, departamento de Cusco, Perú.

De manera general, podemos señalar que, desde el año 1996 en la escuela de Huilloc (y otras similares), se viene aplicando el programa curricular de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) como parte del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) implementado por el Ministerio de Educación del Perú para los centros educativos de zonas rurales y vernáculo hablantes.

En este contexto, el presente trabajo pretende recoger algunos procesos socio-educativos reflejados fundamentalmente en las relaciones interculturales e interpersonales, teniendo en cuenta como actores centrales a los docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunales; sin dejar de lado la presencia de visitantes extranjeros y nacionales que acuden al lugar por su atractivo cultural y paisajístico.

El contenido temático de la investigación plasmada en el presente trabajo de tesis está organizado en seis capítulos que guardan relación y coherencia entre las mismas.

En el primer capítulo damos cuenta del planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la justificación de la misma.

El segundo capítulo, correspondiente a la metodología de estudio, está estructurado en partes. La primera da cuenta del tipo de investigación realizado. Seguidamente, se hace mención a la metodología de levantamiento de datos, destacando en este punto los espacios pedagógicos dentro y fuera del aula como escenarios de trabajo.

En este mismo capítulo, se describe la muestra de actores educativos seleccionados para nuestro trabajo de investigación, así como los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Luego está lo referido al procedimiento y técnicas de recolección de datos, las consideraciones éticas tomadas en cuenta por el respeto a la identidad personal de los actores involucrados en el proceso de investigación. Finaliza este capítulo con lo que corresponde al procesamiento de datos con labores de transcripción, organización, categorización, jerarquización y sistematización de los datos obtenidos.

El tercer capítulo corresponde a la fundamentación teórica, donde se presentan las concepciones básicas con relación al tema de investigación; la misma da un soporte

teórico y científico a la investigación acerca de la interculturalidad, donde existe una variada gama de posiciones: desde las ideales hasta las más controvertidas y confrontativas.

En este entender, este capítulo muestra precisamente los diversos puntos de vista acerca de la cultura: la cultura escolar, la identidad nacional y local, la cultura local andina con sus propias características, las cuales sirven de base para entender una interculturalidad tendiente hacia un diálogo ideal desde las prácticas pedagógicas.

De manera sucinta, también se hace referencia al uso y aprendizaje de las lenguas; la matemática o etnomatemática, más propiamente dicha, en contextos socio-culturales andinos. Termina esta parte con lo que respecta a evaluación de aprendizajes, para luego abordar lo referente a las demandas más frecuentes que tienen los padres de familia y los propios estudiantes frente a la escuela y sus profesores en cuanto a contenidos curriculares, la EBI y el aprendizaje del castellano, así como la necesidad o expectativa de superación como un *mito* de progreso.

Hacia la parte final de este capítulo, se brinda nociones teóricas sobre los procesos de relacionamiento entre la escuela, la comunidad y agentes externos (turistas extranjeros) que configuran un determinado comportamiento institucional como parte del proceso socio-educativo.

El cuarto capítulo, relacionado con la presentación y análisis de los resultados, constituye la parte medular del trabajo. Se inicia este capítulo con la contextualización de la investigación, dando cuenta de la realidad socio-cultural y educativa de la zona de estudio. Luego, entramos de lleno en lo que a resultados se refiere, considerando tres grandes ejes que mantienen una correspondencia mutua, por lo que en algún momento hemos venido a denominar un “trenzado”, fruto de la obtención de datos en el trabajo de campo.

Se inicia esta parte de resultados con el tema: La cultura escolar y sus formas de reforzamiento en diferentes espacios pedagógicos, entendida aquella como “un conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar” (Pérez 2000: 253). En estas circunstancias, los espacios más representativos de la cultura escolar se mostraron con más frecuencia durante la formación en el patio escolar y durante los procesos educativos áulicos. En este mismo primer eje, se presenta los complejos procesos de formación de la identidad nacional como un mecanismo homogenizador cívico religioso y de pertenencia colectiva, trabajado por medio de la escuela, desde un

contexto comunal andino. Sin embargo, en medio de este complejo contexto civilista, afloran las manifestaciones de la cultura local andina.

Como segundo eje de este cuarto capítulo, se analiza los procesos de interculturalidad a partir de la planificación y desarrollo curriculares, donde se puede percibir algunos procesos de aproximación hacia un diálogo intercultural mediante actividades y estrategias de aprendizaje, así como el uso de materiales estructurados y recursos de la comunidad. Del mismo modo, en este mismo eje de análisis se hace referencia al uso y aprendizaje de las lenguas (castellana y quechua), la enseñanza de las matemáticas, la evaluación de aprendizajes y, de manera especial, en cuanto a las demandas sobre conocimiento, el progreso y la EBI exigidos por los padres de familia y los propios educandos.

Terminando este eje de análisis, se da cuenta de los procesos de relacionamiento interculturales de la escuela frente a la comunidad y el turismo nacional y extranjero, dando cuenta de algunos hallazgos acerca de las tensiones y acuerdos entre la escuela y la comunidad, así como los efectos que genera el turismo en el centro educativo y la comunidad de Huilloc.

En el quinto capítulo, se presenta las conclusiones a las que se arribó después del proceso de presentación y análisis de los datos en sus tres ejes centrales. De manera resumida, en este capítulo se presenta las conclusiones para cada uno de estos ejes. Así, podemos señalar que el primer eje está referido a la configuración de una cultura escolar practicada en la escuela primaria de la comunidad de Huilloc, reflejando características pecualires.

Seguidamente, se hace referencia a las prácticas pedagógicas a través del desarrollo curricular. En este plano, siguiendo la secuencia del capítulo de los resultados, se concluye con un análisis sintético sobre las relaciones sociales e institucionales experimentadas entre la escuela y la comunidad, así como los cambios y alteraciones que va generando la fuerte presencia del turismo en la escuela y la comunidad.

Finalmente, en base a las conclusiones arribadas, surgió la necesidad de plantear un capítulo destinado a la propuesta de tesis. Esta propuesta consigna algunas bases iniciales que harían posible generar procesos de interculturización dentro de lo que es la programación curricular y su aplicación en las prácticas pedagógicas.

## CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

### 1. Planteamiento del problema

Huilloc[2] es una de las comunidades indígenas del distrito de Ollantaytambo, cuyos pobladores mantienen hasta la fecha algunos rasgos culturales ancestrales en su cotidiano vivir. Se destaca nítidamente, entre otros, el uso pleno de la lengua quechua, el tejido en la vestimenta típica, la práctica del *ayni, la mink'a*[3] y el *muyuy*[4] en los sistemas de producción agrícolas y ganaderos. Mantienen también, entre otras, algunas prácticas rituales como el pago a la *Pachamama*[5] y los *Apus*[6], sus fiestas y costumbres andinas.

En este contexto comunal se encuentra inmerso (además del Centro Educativo Inicial) el Centro Educativo Primario (en la ctualidad denominada Institución Educativa) Nº 50617 de Huilloc, donde se viene aplicando el programa curricular de EBI desde el año de 1996. Si bien es cierto que en esta escuela se hace uso del quechua (mayormente) y el castellano (en menor medida), como uno de los componentes de lo intercultural bilingüe, durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, los elementos culturales originarios como los saberes locales y conocimientos propios de la comunidad se reflejan muy deblmente, o son poco tomados en cuenta en los procesos educativos en aula por parte de los profesores. Por el contrario, la mayoría de los contenidos educacionales y materiales didácticos son culturalmente ajenos a la realidad, como se pudo apreciar parcialmente en el trabajo de campo de la fase exploratoria.

Pese a que en el Perú, a través del sistema educativo formal, se propone tomar en cuenta los aprendizajes previstos en los currículos diversificados, en la práctica desaparecen. Por ejemplo, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) en su Plan Estratégico del 2001-2005, en lo que a lineamientos específicos de política de lenguas y culturas en la educación se refiere, señala lo siguiente:

> La educación bilingüe intercultural en el nivel inicial y primario deberá buscar que los educandos logren exitosamente los aprendizajes previstos en currículos (sic) diversificados, pertinentes a su realidad, tanto en lengua materna como en segunda lengua, promoviendo la construcción de nuevos conocimientos, prácticas y valores a partir de su entorno social y cultural inmediato. (DINEBI 2001: 26)

---

[2] Nombre de la comunidad indígena escrito con alfabeto castellano para los ámbitos educacionales oficiales. Escrito en quechua sería Willuq, que traducido al castellano (según informaciones verbales de los pobladores de la zona) significa "corte" o "mitad", debido a que justamente dicha comunidad se encuentra en la mitad del piso ecológico entre el valle interandino y la puna.

[3] *Ayni y Mink'a*, vocablos quechuas que indican formas de trabajo colectivo y cooperativo ancestrales en las comunidades andinas de la zona.

[4] Vocablo quechua que significa rotación de cultivos y tierras de cultivo por períodos quinquenales. Esta técnica se utiliza para mantener el nivel de nutrientes del suelo agrícola.

[5] Madre tierra.

[6] Dioses tutelares representados por las montañas.

En realidad, el propio sistema educativo oficial (estatal) propugna que en los centros educativos se ponga en práctica la diversificación curricular para contextualizar los contenidos que deben ser desarrollados con los educandos. Se pone énfasis en señalar que:

> El currículum de primaria asume que la interculturalidad debe ser un eje transversal en la educación de los niños y niñas; sin embargo, la sola noción de interculturalidad nos trae problemas, puesto que ha sido muy utilizada sin haberse llegado a definirla de manera completa (…)
>
> Interculturalidad nos sugiere el concepto de culturas en contacto pero no en conflicto. Así entendida nos propone el diálogo entre las culturas, es decir, el conocimiento recíproco, el respeto y la aceptación de lo diferente, el intercambio enriquecedor; al límite, la aceptación o, por lo menos, la tolerancia hacia lo ajeno. (Heise 2000: 5)

Esto que se señala en teoría, incluso en el mismo "currículo oficial", en la práctica, cuán lejano está, a tal punto que ya pierde su real intencionalidad. La propia DINEIP-UNEBI[7], en sus lineamientos de política, señala que la "educación intercultural propicia la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades, individuales y sociales" (DINEIP-UNEBI 2000: 11). Sin embargo, durante nuestra estadía en el segundo trabajo de campo (Castillo 2002) y la fase exploratoria para esta investigación, se ha podido apreciar que en la práctica pedagógica durante el desarrollo de las sesiones de clase y fuera del aula no se concretiza el diálogo y convivencia intercultural de los elementos culturales (humanos y materiales) de realidades fuertemente diferenciadas: una local andina, frente a otra urbanizada y dominante que se impone en la comunidad.

Por un lado, los niños y niñas se desenvuelven en dos planos culturales: uno, propio familiar y cercano, que va configurando su propio ser y personalidad conforme a los patrones culturales a los que pertenece; por otro lado, van recibiendo una educación impuesta que contraviene a sus normas de convivencia familiar y comunal. En muchos casos, la cultura escolar formal y estatal (con respaldo administrativo) se superpone frente a la cultura local.

## 2. Objetivos de investigación

### Objetivo general

- Describir relaciones socio-culturales de los actores de la comunidad educativa de Huilloc (docentes, educandos y PP.FF.), a partir del discurso y la práctica

[7] Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria DINEIP y lo que fue la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural UNEBI del Ministerio de Educación del Perú.

pedagógicos que permitan comprender y construir la interculturalidad dentro y fuera del aula.

**Objetivos específicos**

- Describir algunas relaciones sociales e interpersonales entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes durante los procesos educativos formales dentro y fuera del aula.
- Analizar la pertinencia cultural de la planificación y desarrollo curricular, tomando en cuenta el uso de los materiales educativos.
- Comparar el discurso con la práctica sobre interculturalidad, de parte de los docentes, a partir de las relaciones interpersonales con los padres de familia y los turistas extranjeros que visitan con frecuencia el C.E. y la comunidad.

## 3. Justificación

El presente trabajo de investigación tiene como propósito central, estudiar y profundizar los diversos factores que posibilitan o dificultan aproximarse al desarrollo de una educación intercultural, y que esto implica poner en un mismo plano los conocimientos propios y foráneos para poder encontrarle un mayor sentido a la autoafirmación personal y cultural.

Al mismo tiempo, esta posición invita a mostrarse abierto a la tolerancia de lo “otro”, pero desde un plano más equilibrado; puesto que en la actualidad la escuela, escenario de nuestra investigación, a pesar de estar inmersa en un programa curricular bilingüe e intercultural, sigue privilegiando en gran medida conocimientos y contenidos educativos establecidos en el programa curricular nacional en los que muy poco se considera los principios y nociones interculturales.

Consideramos que esta investigación es relevante, porque permitirá reflexionar y aclarar algunos puntos de vista acerca de lo que se está entendiendo y lo que se está haciendo en la actualidad en materia de interculturalidad en aula, principalmente por parte de los profesores. Contribuirá, a nuestro juicio, a comprender mejor la concepción de elementos que posibiliten reducir la brecha entre el discurso y la práctica.

Consideramos también que el presente estudio se torna pertinente, porque aborda una problemática real y actual experimentada por los docentes que laboran en este centro educativo. Este abordaje no sólo describirá los aciertos, limitaciones y/o dificultades de la puesta en práctica de los conocimientos de interculturalidad en el aula, sino que servirá de análisis acerca del rol que cumple el docente de una escuela

rural e indígena, así como de los conocimientos que transmite la escuela en dicho contexto comunal. Esto permitirá reflexionar sobre si las prácticas pedagógicas ayudan a fortalecer o subordinar los rasgos identitarios de los pobladores pertenecientes a un determinado grupo étnico.

Finalmente, consideramos que el presente proyecto de investigación es viable, porque en la fase exploratoria del trabajo de campo se han establecido algunos contactos con los propios actores educativos, principalmente con los padres de familia, docentes, dirigentes y autoridades de la comunidad. Esta corta estadía en la comunidad fue muy útil, porque nos permitió recoger datos preliminares sobre algunas limitaciones existentes entre el discurso y la práctica durante los procesos educativos en aula; además, los propios pobladores, en especial los padres de familia, demandan que los profesores enseñen a los niños en quechua, pero que también enseñen "bien" el castellano para que sus hijos se defiendan frente a otros niños hispano hablantes urbanos o urbanizados (Entrevista Grabada, C Nº 2 L.A, 13-12-02); asimismo, que "los conocimientos ancestrales se sigan transmitiendo a las nuevas generaciones para que no mueran y que la escuela debería ayudar a fortalecer[los]" (Castillo 2002: 46).

## 4. El contexto de la investigación

### 4.1 Ubicación geográfica

La comunidad indígena de Huilloc se encuentra ubicada en el distrito de Ollantaytambo, provincia de Urubamba, departamento de Cusco – Perú (ver anexo 1). Por ello, con el propósito de brindar una explicación panorámica, haremos una breve referencia a la pronvicia de Urubamba y el distrito de Ollantaytambo; para luego, entrar en detalle en lo que respecta netamente a la comunidad de Huilloc, lugar específico de nuestro trabajo de investigación.

**- Breve descripción geográfica e histórica de la Provincia de Urubamba**

Urubamba es una de las 13 provincias del departamento del Cusco, Perú. Está atravesada por el río *Willkamayu* o Vilcanota, en una zona que se conoce como el "Valle Sagrado de los Inkas" debido a su clima templado, tierras fértiles y abundantes riachuelos.

La capital de la provincia de Urubamba lleva el mismo nombre y está ubicada a 57 km al nor-este de la ciudad del Cusco, tomando la vía asfáltica de Chinchero. Se encuentra a una altitud de 2 875 msnm.

Los inkas, como grandes conocedores de la tierra, eligieron este fértil valle para establecer sus principales centros poblados, es por esto que la provincia de Urubamba

está formada por los distritos donde se encuentran los principales monumentos arquitectónicos del inacanato: Urubamba, Ollantaytambo, Chinchero, Huayllabamba, Machupicchu, Maras y Yucay.

Políticamente, la provincia de Urubamba fue creada por Decreto de Gobierno del 21 de junio de 1825, y el 9 de noviembre de 1 836 se dispuso que la Villa de Urubamba se elevara a la calidad de “Benemérita ciudad de Urubamba” cuando era presidente de la República el Mariscal cusqueño don Agustín Gamarra. Además, por Ley 14135 del 18 de junio de 1962, ha sido denominada “Provincia arqueológica del Perú” en mérito a sus complejos arquitectónicos (Cusco online 2003).

El valle de Urubamba es uno de los más productivos del país, aquí se cosecha el mejor maíz del mundo y, en temporada de lluvias, abundan las frutas propias del valle, como melocotones y frutilla de primera calidad (Op.cit. 2003).

De acuerdo al IX Censo de población y IV de vivienda de 1993 (INEI), la provincia de Urubamba contaba con una población de 48 254 habitantes.

**- Distrito de Ollantaytambo (Breve reseña)**

Ollantaytambo está ubicado en el distrito del mismo nombre, provincia de Urubamba. La capital distrital se encuentra a 76 km al nor-este del Cusco por el camino Chinchero – Urubamba, a una altitud de 2 792 msnm. (CuscoWeb 2003)

Ollantaytambo es un nombre compuesto que deriva de dos vocablos: “Ollantay” y “Tampu”; habiendo variado con el uso de la época del coloniaje, como ha sucedido con otros pueblos del mismo nombre: “Tampu” con “Tambo” (Martínez 1971: 16). “Tambo”, forma española de “Tampu”, es una ciudad que ofrece alojamiento, comida y consuelo a los viajeros. (Íbid)

Algunos investigadores, en base a lo que registraron los cronistas como Pedro Sarmiento de Gamboa, Bernabé Cobo, Antonio Calancha y otros, le dan una connotación mucho mayor que a un lugar de descanso o alojamiento; se manifiesta que, fue aquí, donde se produce el origen de los Incas como los hijos del sol, porque Tanpu, representa la “posada del amanecer” o “casa de ventanas” (ver fotos anexo 17), por ser un lugar de la Pakarina. Esta versión mítica histórica da vuelta a dos leyendas: una, la más tradicional, conocido como la Leyenda de Manco Capac y Mama Ocllo, quienes salieron del Lago Titicaca y fundaron en Cusco, el Imperio de los Incas; asimismo se dice que la Leyenda de los Hermanos Ayar tendría como escenario histórico el Tanpu u Ollantaytambo, más no el Pacaritanpu de la provincia de Paruro, como se creía antes.

Según el mito histórico se señala que, Wiracochan o Tunupa, salido de las aguas del Lago Titicaca, peregrinó por los andes y después de un largo viaje por "debajo de la tierra", apareció por una "ventana" en el pueblo de Tambo. Anunció la llegada de los Incas, y fue recibido fervorosamente en el Valle Sagrado por el señor de Tambo o *Apotambo* y luego de dejar grabado sus conocimientos en un báculo de oro, quedó hecho piedra. (Elorrieta 2003: 22).

Se dice que, después de haber permanecido en los sótanos del Pacaritanpu o la "Casa del Amanecer, casa de ventanas", Manco Capac fue engendrado por un rayo de la luz del sol. Emergiendo por la ventana, salió junto a sus hermanos Ayar Uchu, Auca y Cachi, acompañados de sus esposas, portadoras de las semillas de maíz y la dorada vajilla con la que los atenderían. (Op. cit.: 26-27).

Cuenta la historia, que de los cuatro hermanos, Manco Capac o Ayar Manco fue el más prudente y acompañado de sus dos hermanos (a excepción de Ayar Cachi, que por ser violento había sido aplastado entre las montañzas y luego petrificado) reemprendieron su larga marcha hacia los alrededores del cerro Huanacauri donde probando hincar el báculo de oro, legado por el Wiracochan, finalemente se hundió:

> Esta civilización, apareció en el valle del Cusco reflejando sus áureos vestidos la luz solar el Hijo del Sol y tras suyo el gentío que aglutinado en esa imagen, tomó el promontorio situado entre las ciénagas alimentadas por los ríos Saphy y Tullumayu, para allí Manco Capac fundar el Inticancha o Recinto del Sol. (Elorrieta 2003: 33)

Posteriormente, ya en la época de Pachacutec, noveno Inca (Pilco 1993: 10), en este lugar del Tanpu o Tambo surge "Ollantay", un nombre que corresponde a un capitán inka de los principales confederados del Antisuyu, cuya capital era precisamente el TAMPU (este pueblo) y como tal fue merecedor de la confianza del Inca Pachacutec, emperador del imperio incaico (Martínez 1971: 16), distinguido entre otros debido a su valentía y gran habilidad militar; pero llegó a tener una aventura amorosa y confidencial con la hija del monarca llamada Kusi Quyllur, "cuya historia se guardó como una tradición oral y escrita y como un drama por Antonio Valdez, sacerdote de Urubamba, a mediados del siglo XVIII, se adaptó para una obra teatral y abrió en 1780 [sic]" (CuscoWeb 2003).

Ollantaytambo es descrita por Alfonsina Barrionuevo[8] como el gran monumento: "Un coloso de piedra, de macizos pies que filtran las aguas de un río amansado a fuerza de rompeolas de roca viva…" (Cusco online 2003). Las calles de este pueblo muestran una arquitectura de accesos muy estrechos, este hecho hizo creer a muchos autores

[8] Reconocida periodista y estudiosa del Perú incaico.

que era simplemente una “pukara” (fuerte). Sin embargo, la historia demuestra que cuando se enfrentaron quechuas y españoles con la derrota perjudicial de los invasores al mando de Hernando Pizarro, ellos nombraron a este sitio la “fortaleza de los indios”, como pasó en Saqsaywaman y Ollantaytambo, donde aquí el ejército de Manku Inka (Manco II) derrotó completamente a los invasores en 1537. La victoria para los inkas ocurrió cuando Manku Inka iba hacia Willkapampa (Vilcabamba) después de 8 meses de guerra sangrienta en Cusco (CuscoWeb 2003).

En la época colonial,

> La corona española reconoció la propiedad de la tierra a los tahuantinsuyanos en dos formas: A los nobles descendientes de las Panacas y a los Ayllus, posteriormente Ollantaytambo se convierte en haciendas como: Compone, Mascabamba, Pachar, Sillki, Chillca, Ccachiccata, Patacancha, estos de propiedad de curas y monjas de Sta. Clara, curas de San Agustín expulsando a los nativos a los cerros pelados de Huilloc y Patacancha cuyos habitantes baja[ban] a la hacienda a cambio de pasto (sic). [Actualmente, en estas comunidades, no es extraño reconocer a los pobladores apellidados Sinchi, Yupanqui, Mamani, Phuturi y otros] (Programa de Festejos 2003: 6-7).

En esta línea, Bonfil señala que “Muchos pueblos de América fueron desplazados a lugares inhóspitos porque las tierras en que estaban asentados resultaron útiles para la empresa colonial”. (Bonfil 1995: 353)

Posteriormente, ya en la época republicana el distrito de Ollantaytambo, como tal, fue creado por Ley en Lima, siendo Presidente constitucional de la república don Manuel Pardo a los 29 días de Octubre de 1874 (Martínez 1971: 71).

En la actualidad, el distrito de Ollantaytambo cuenta con una población de 9 000 habitantes aproximadamente. Posee cinco microcuencas y numerosas comunidades denominadas “comunidades campesinas”, destacando entre ellas las comunidades indígenas que conservan la tradición oral y cultural de los inkas.

Ollantaytambo cuenta con un clima cálido en temporadas y es ligeramente frío en otras, con presencia de lluvias estacionales de verano (diciembre-marzo) y un clima frígido en invierno, con vientos de Oeste a Este durante todo el año, siendo más intenso en los meses de julio-septiembre; la temperatura mínima es de 11 a 15 C° y una máxima de 18 a 23 C°, durante todo el año, su principal actividad económica es la agropecuaria, seguida por el turismo y el comercio. (Programa de festejos 2003: 3).

En el “Primer Congreso Indioamericano”, llevado a cabo del 27 de febrero al 2 de marzo de 1980 en esta ciudad, Ollantaytambo fue declarada “Capital mundial de la indianidad”, por ser la única “Ciudad inka viviente”.

### 4.2. Comunidad de Huilloc

La comunidad indígena de Huilloc, como ya hemos hecho referencia previamente, se encuentra ubicada a unos 15 km aproximadamente de la capital distrital de Ollantaytambo, en dirección nor-este.

Esta comunidad forma parte de la cuenca del valle de Patacancha, la cual aglutina a otras comunidades similares como Pallata, Patacancha, Yanamayo, T'astayoc y Qillqanqa. Dicha cuenca o valle interandino se extiende desde el piso de valle (2 763 msnm)[9], donde se encuentra la capital distrital, hasta la región de puna (4 500 msnm). Huilloc se encuentra en la parte intermedia de dicho valle interandino entre Ollantaytambo (piso de valle) y la región puna, a una altura de 3 500 msnm aproximadamente; teniendo como vía de acceso una carretera troncal en construcción.

El **clima** de esta comunidad es frío y húmedo como característica general. La temperatura promedio fluctúa entre 7 a 9 grados C° aproximadamente. Durante la estación de invierno (mayo, junio y julio) el frío recrudece por la presencia de heladas que son aprovechadas por los pobladores para la elaboración del chuño y la moraya de una variedad específica de papa nativa llamada *waña*.

Los pobladores de ésta y otras comunidades altas del valle interandino de la zona tienen como característica propia en su vestimenta el poncho rojo, pantalón de bayeta, *ch'ullu* o gorra y sombrero de oveja, en caso de los varones adultos y niños; las mujeres visten pollera, chaqueta denominada *jogona*, manta o *lliklla* con primorosas figuras o *pallaes*[10] antropomorfas, zoomorfas, fitomorfas y astrológicas; montera en la cabeza con profundas trenzas. El color que predomina en estas indumentarias es el rojo por tradición, ya que, según indican los propios pobladores, representa la sangre y la vida: "Si uno tiene sangre, es porque uno existe" (Comunicación personal de Adrián Yupanqui)[11].

En este contexto comunal, y particularmente en el centro educativo primario 50617 de Huilloc, se enmarca nuestro objeto de estudio, el cual desarrollaremos basándonos en los datos obtenidos en las observaciones y las entrevistas realizadas, así como en la revisión documental llevada a cabo durante el trabajo de campo.

---

[9] Cota registrada en la estación de ferrocarril del distrito de Ollantaytambo.
[10] Figuras formadas en los tejidos de ponchos y mantas.
[11] Adrián Yupanqui Sinchi es poblador de Huilloc, sector Muthuypata y padre de familia del centro educativo; 01-06-2002.

### 4.2.1. Breve reseña histórica de la comunidad

De acuerdo a la historia oral, proporcionada por los moradores más antiguos de esta zona, hasta antes de la implantación de la Reforma Agraria con el gobierno de Velasco Alvarado entre fines de los 60' e inicios de los '70, estas comunidades eran usufructuadas por los hacendados como Alberto y Julio Corazao[12], hermanos que compraron las tierras de la puna que abarcaban las comunidades de Pallata, Huilloc, Patacancha, Yanamayo, Qillqanqa y Huacahuasi con la suma de *"Chunka warku"* [13]; apoyados por un cuñado suyo de apellido Rocha, explotaron las tierras por el sistema de latifundio. Los pobladores de estas comunidades tenían que trabajar los mejores terrenos para el "patrón" o hacendado, principalmente los llanos; mientras que para ellos trabajaban las laderas.

El administrador de la hacienda Compone de Ollantaytambo, cuando requería de mano de obra y de productos alimenticios, recurría a los pobladores de las comunidades altoandinas; quienes debían proporcionar en calidad de tributo una vaca por las tierras cultivadas y los pastizales usados por sus animales[14]; en los meses de abril y mayo, tenían que entregar la cosecha de productos agrícolas (papa, maíz, haba, trigo, chuño, moraya) de acuerdo a la extensión de tierra trabajada para la hacienda. A este sistema de cultivo para el "patrón", don Julio Quispe denomina como "condición"; es decir, que esa era la condición para habitar en la zona. Sin embargo, lo más importante para el hacendado es que los pobladores de estas comunidades, en época de trabajo, tenían que acudir conducidos por los "mandones" (capataces) a la hacienda de Compone en Ollantaytambo a realizar actividades de lampeo (primer y segundo aporque de los cultivos de maíz). Asimismo, tanto mujeres como varones, por turnos de una semana, tenían que cumplir labores de servicio doméstico en las instalaciones de la misma hacienda por el sistema de pongaje, que consistía en preparar comida para los trabajadores y los animales de la hacienda como los cerdos, proporcionar forraje a los ganados vacunos, elaborar chicha para los trabajadores, etc.

---

[12] Comunicación verbal de don Julio Quispe Laucata de 70 años. Él, vivió en persona las experiencias del sistema de las haciendas. En la actualidad, es uno de los pobladores mayores de la comunidad de Willuq. 04-06-2002.

[13] Warku fue una denominación monetaria antigua que equivalía a 80 céntimos de un Sol (Comunicación verbal de Hernán Castillo de 66 años de edad. 18-08-2003).

[14] El administrador y los mandones de la hacienda eran más abusivos que los propios patrones o hacendados, porque el hacendado vivía en Cusco o Lima y solo venía una o dos veces al año, mientras que el administrador, en nombre del hacendado, era el que disponía de las cosas como dueño. Comunicación personal de don Eusebio Ccama de 75 años, poblador de la zona de Huch'uy Patacancha. 10-06-2002.

### 4.2.2. Formas de organización comunal

En la actualidad, en la comunidad de Huilloc coexisten dos formas de organización comunal: una tradicional o ancestral y otra más contemporánea (republicana). No obstante que se reconoce la vigencia de las autoridades ancestrales:

> …el papel social asignado a las autoridades tradicionales está volcado hacia la continuidad de la vida interna de la comunidad y hacia el mantenimiento de sus relaciones simbólicas. Sin embargo, sí es frecuente que las autoridades tradicionales respalden la acción de los nuevos dirigentes políticos. (Bonfil 1995: 335-336)

Si bien la organización tradicional o ancestral se viene funcionalizando hacia la organización política y administrativa actual, en algunos casos estas organizaciones combinan el cumplimiento de sus funciones, como veremos más adelante.

**- Organización comunal ancestral**

En este rubro se consideran como autoridades comunales a los Alcaldes o *Varayuq* y sus regidores, quienes desde la antigüedad representaban y conducían las comunidades indígenas. Esta forma de ejercer la autoridad ancestral, en la actualidad aún se mantiene en la comunidad de Huilloc, eligiéndose para ello anualmente dos a tres alcaldes. Por ello, en el año 2003, ejerce el cargo de Varayuq principal (*paña rikra*)[15] don Claudio Laucata Echame acompañado de dos regidores niños, Gregorio Melo y Jorge Usca. El segundo Varayuq (*Lluq'i rikra*) está representado por don Isaac Riquelme Mamani y sus tres regidores (un niño, entre ellos, de nombre Américo Sinchi Puma). Como tercer Varayuq está don Hilario Huamán Ccama (*Chaki*), acompañado de sus dos regidores.

El primer varayuq, que representa la cabeza y el mayor de los alcaldes, representa la autoridad principal de la comunidad, él convoca a la comunidad y da las pautas a seguir para una determinada actividad comunal o las faenas; mientras que el segundo, es el que le secunda y toma la batuta en caso de ausencia o enfermedad del principal y, el tercero es el que respalda a su colega que está al frente. Del mismo modo, en el caso de los niños (regidores) el mayor de ellos es que dirige a los demás integrantes y hacen cumplir el mandato de los alcaldes.

Esta manera de organizarse y vivir en la comunidad, concuerda con las formas de organización territorial y jerárquica que se reflejaba en la época de los Incas, así cómo

---

[15] *Paña rikra*, vocablo quechua que significa "hombro o brazo derecho", que para la comunidad de Huilloc constituye la autoridad principal, seguido por el *Lluq'i rikra* (hombro izquierdo) y el *Chaki* (pie). Juntos son las autoridades encargadas de conducir y convocar a la comunidad para las asambleas y faenas haciendo sonar sus caracolas de mar denominada *pututus* o *q'ipas*.

en la capital del territorio tawantinsuyano; por ejemplo en Cusco, “la ciudad fue dividida en dos sectores: uno alto o Hanan y uno bajo o Hurin, en correspondencia con la posición tanto geográfica como jerárquica de sus residentes” (Las Cordilleras.com 2004: 1). En el caso de Huilloc, representarían el Hanan, los que encabezan o conducen la organización comunal y, los Hurin el propio pobladror del ande en esta zona.

Esta aparente oposición, en el mundo andino más bien representa una complementariedad, más no fuerzas opuestas absolutas. En esa linea, estas autoridades, en la actualidad, son las encargadas de convocar a las asambleas y faenas comunales en coordinación con el presidente de la comunidad y los tenientes gobernadores, los cuales son designados por sectores.

**- Organización comunal contemporánea**

Ésta es una organización de tipo político administrativo, propia de la sociedad republicana, que va tomando mucho más fuerza en las comunidades debido a las funciones de corte institucional, basado en reglamentos y funciones de carácter documentario (*qillqam riman*): “El papel manda”. Mientras que para los *Varayuq:* “La palabra basta”.

En este sentido, la estructura organizativa está representada de la forma siguiente:

**Presidente de la comunidad**

Es la autoridad máxima que tiene como función esencial conducir los destinos de la comunidad, solicitar apoyo ante el gobierno central, la municipalidad distrital de Ollantaytambo o cualquier estamento gubernamental y no-gubernamental, a fin de ser atendidos con obras de prioridad como son: carreteras, luz, agua, salones comunales, etc. En el presente año (2003), se encuentra ejerciendo el cargo de presidente comunal don Rolando Huamán Mamani, acompañado de la junta directiva siguiente:

. Vicepresidente: Domingo Quispe Quispe; tiene como función secundar al presidente y asumir la presidencia en cuanto se ausente el titular.

. Secretario de Actas: Gregorio Huamán Usca; es el encargado de redactar los acuerdos de las asambleas comunales en un libro de actas.

. Tesorero: Epifanio Paucar Melo; conjuntamente con el Presidente y secretario, es el que administra la economía de la comunidad.

. Fiscal: Gabriel Quispe Echame; encargado de evaluar y fiscalizar el desempeño y la buena administración de la junta directiva.

. Vocales: Julián Quispe Usca, Nicolás Usca Mamani y Presentación Usca Llanos; encargados de portar notas o encargos verbales a los demás miembros de la junta directiva y la población.

**Tenientes gobernadores**

En orden de jerarquía, después del presidente de la comunidad, siguen los Tenientes Gobernadores como autoridades políticas que representan al gobierno central de la nación y dependen del gobernador distrital, el subprefecto provincial y el prefecto departamental. Son los encargados de establecer el orden social en la comunidad, hacer respetar a la comunidad y apoyar al presidente comunal en sus gestiones.

Actualmente, ejercen dicho cargo don Julián Quispe Futuri como teniente gobernador principal, don Benito Melo Echame del sector de Rukha, e Isidro Usca Llanos del sector Phaqchaq alto.

**Comités comunales:**

Existen varios comités comunales representados por personas elegidas en asambleas comunales, siendo los siguientes:

- Comité de autodefensa o rondas campesinas, representado por don Mario Ccama Yupanqui. Encargado de coordinar acciones con los tenientes gobernadores de la comunidad con el propósito de mantener el orden y la protección de la comunidad de las actividades ilícitas como el abigeato, atentados y asaltos contra la vida.

- Comité de mujeres, encabezado como presidenta por doña Juliana Melo Ccama que tiene como función promover la participación de la mujer con propuestas en las asambleas comunales, coordinar el programa de vaso de leche con el municipio distrital y el Ministerio de salud.

- Comité de artesanía, representado por doña Francisca Quispe Yupanqui. Es la encargada de coordinar y organizar la producción y venta de artesanía y tejido bajo un padrón, a los turistas visitantes.

- Comité de reforestación, que representa don Ciprián Laucata Mamani, encargado de coordinar con ONGs. Las campañas de reforestación de árboles nativos y otros en las laderas y cerros sin cultivar de la comunidad.

- Comité de agua potable, a cargo de Cosme Quispe Echame. Es el encargado de velar por el adecuado funcionamiento y mantenimiento del sistema de agua entubada existente.

- Comité pecuario, encabezados por don Julián Laucata y Claudio Laucata, encargados de coordinar con las ONGs (que laboran en la zona) y los pobladores dueños de ganados ovinos, vacunos y camélidos para las campañas de control contra la faciola hepática o *qallutaka* y las garrapatas.

. Comité de electrificación, a cargo de don Santiago Usca Quispe, cumple las funciones de comunicar a la empresa "Electro sur-este", de algunas posibles fallas o falta de instalación de fluido eléctrico.

- Promotor de salud: Don Gabriel Quispe Echame, atiende problemas de salud muy elementales, siendo su función derivar en el tiempo oportuno a los pacientes al centro de salud de Ollantaytambo.

Estos diversos comités comunales han sido promovidos por diferentes instituciones como el Municipio distrital de Ollantaytambo, el Ministerio de Salud, la subprefectura provincial con los gobernadores distritales y de manera protagónica por las ONGs como: Arariwa, ADESA y ahora último el Plan Internacional.

**4.2.3. Población comunal y escolar de Huilloc:**

**- Comunal**

De acuerdo al IX Censo de población y IV de vivienda de 1993 (INEI), la comunidad de Huilloc contaba con una población total de 644 habitantes (entre menores de un año y más de 65 años de edad), de los cuales 332 varones y 312 mujeres[16] (ver anexo 4). Sin embargo, por razones de movilidad demográfica, algunos datos dan cuenta que Huilloc tiene registrada 185 familias[17], y con una población total de 500 habitantes de acuerdo a los datos que maneja el Ministerio de Salud[18] del distrito de Ollantaytambo. Asimismo, la ONG ADESA (Asociación de Desarrollo Social Andino) que desarrolla trabajos de promoción social en los campos de la agricultura, artesanía y género, cuenta con datos un poco más especificados de la población por grupos de edad y sexo, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

| COMUNIDAD | O – 6 Años | | 7 – 17 Años | | 18 a más años | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | V | M | V | M | V | |
| **Huilloc** | 86 | 115 | 70 | 50 | 96 | 100 | 517 |

Fuente: ONG. ADESA. Datos recabados para la investigación el 01-06-2002.

[16] Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI del Perú.
[17] Fuente: Padrón comunal registrado en un libro de actas en poder del secretario de actas de la comunidad, don Fabián Hancco Laucata; revisado el 13-12-2002.
[18] Fuente: Evaluación Anual del MINSA, año 2000, Dirección de Salud de Cusco – Centro de Salud Ollantaytambo; revisado el 05-12-2002.

**- Escolar**

A la fecha del Trabajo de campo, la población escolar del Centro Educativo Nº 50617 de Huilloc fue la siguiente:

. Docentes:

El centro educativo primario está conducido por un Director y cuatro docentes de aula (dos varones y tres mujeres).

. Padres de Familia:

De acuerdo al Padrón General de padres de familia en el presente año (2003), la escuela cuenta con el registro de 103 personas entre padres y madres de familia y/o tutotres encargados de los estudiantes.

. Estudiantes:

La población estudiantil del centro educativo de Huilloc, en el nivel primario, es la siguiente:

| GRADOS | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Varones** | 17 | 27 | 22 | 14 | 07 | 09 | 96 |
| **Mujeres** | 17 | 17 | 18 | 10 | 08 | 02 | 72 |
| **TOTAL** | 34 | 44 | 40 | 24 | 15 | 11 | 168 |

Fuente: Nómina oficial de matrícula de centro educativo, proporcionada por el director del plantel; 03-08-2003.

### 4.2.4. Actividades productivas y económicas de la comunidad

**- Agricultura**

La tierra, fuente privilegiada para la producción agrícola, en esta comunidad y las aledañas, todavía es de carácter comunal; puesto que aún se mantienen vigentes el manejo de las tierras comunales, que no tienen dueños privados, sino más bien, dueños comunales o colectivos. Éste es una aspecto que se ha heredado desde la época prehispánica, donde “Todas las tierras eran la propiedad del estado y ellos no podrían heredarse o podrían venderse; así cuando una persona se murió su o sus tierras de labrantío eran tomados por otro recién nacido.” (CuscoWeb 2004: 1); así se ponía en práctica la distribución de las tierras del sol.

En la actualidad, la agricultura constituye una de las actividades primordiales en la comunidad, puesto que los pobladores cultivan y producen gran cantidad y variedad de papa nativa; se cultivan también las lisas u ollucos, la oca y el *añu* o mashwa, haba, cebada, trigo y maíz en las partes bajas o llanas.

Dentro de esta actividad, los moradores conservan las técnicas y costumbres ancestrales, puesto que se mantiene vigente el famoso ***muyuy*** o rotación de cultivo que es un sistema agrícola para poner en práctica el control natural y biológico de las plagas y la conservación de la fertilidad de la tierra, poniéndolo a periodos de 3 a 5 años de descanso. Asimismo, está aún vigente el ***ayni*** y la ***mink'a*** con un sistema de trabajo colectivo y cooperativo.

En estas prácticas agrícolas, también se vienen practicando todavía (en menor escala) la ritualidad del Pago a la Pachamama; la ***t'inka*** y el ***k'intu*** deseando y pidiendo a los ***Apus*** que les otorgue buena y abundante cosecha. Sin embargo, cabe resaltar que estas tradiciones y prácticas rituales están en franco proceso de desplazamiento por la presencia en la comunidad de, por lo menos, tres grupos religiosos, sin contar la iglesia católica.

**- Ganadería**

En lo que concierne a esta actividad, en la comunidad de Huilloc, y otras aledañas, destaca la crianza de camélidos sudamericanos como la llama, que se utiliza como animal de carga; la alpaca y ovinos para el consumo doméstico. A menor escala, se cría el ganado vacuno y muy pocos burros y caballos. Asimismo, dentro de lo que son los animales menores o domésticos, sobresale la crianza de cuyes, aves de corral y cerdos.

**- Turismo**

Debido al acceso de la carretera a dicha comunidad, en los últimos años se está incrementando la presencia de turistas extranjeros y nacionales, quienes ya no sólo se limitan a visitar centros arqueológicos de interés, sino que también realizan viajes de turismo paisajístico dentro de lo que vienen a llamar el ecoturismo. La presencia de turistas en la comunidad ha generado un pequeño mercado artesanal (venta de tejidos) de manera espontánea durante los días de la semana, siendo los días sábados y domingos los días más concurridos.

## CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación se caracteriza por ser un estudio de tipo etnográfico, descriptivo y cualitativo. Para ello, se realizó dos trabajos de campo en el Centro Educativo N° 50617 de la comunidad de Huilloc: uno preliminar, denominado fase exploratorio llevado a cabo del 2 al 20 de diciembre 2002), y otro correspondiente a la fase principal (del 7 de abril al 30 de mayo del 2003).

Esta investigación posee una característica **etnográfica**, porque según Geertz, fija sus principios como "un método basado en el estudio descriptivo (la 'descripción densa') e interpretativo de los sistemas culturales a través de pequeños grupos de individuos en su propio entorno." (Infoamérica.org 2004: 1). En esta línea, consiste en captar las manifestaciones culturales de un determinado grupo natural de personas, interesándose por sus valores, creencias, motivaciones, anhelos, formas de conducta y de interacción social, etc. (Briones, 1998: 64). La etnografía, "(...) centra su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador" (Rodríguez, Gil y García 1999: 34), se trata de "estudiar la realidad en su contexto natural" (Op.cit: 32); por tanto, se "busca definir las creencias y prácticas de un grupo para mostrar su unidad cultural" (Bertely 2000: 22).

Al mismo tiempo que la presente investigación es de tipo etnográfico, es considerada como un **estudio de caso**, porque pretende indagar los problemas educativos estructurales y macrosociales en un caso específico. (Rockwell, citado en Bertely 2000: 33). En este sentido, se puso énfasis en recabar la información de los agentes educativos focalizando la población de estudio en la escuela de Huilloc con una mirada propositiva (tendiente a plantear una propuesta de acción), basándose en el tema planteado para nuestra investigación.

Es **descriptivo**, porque se trata de registrar los eventos sociales y recoger información en el mismo lugar de los hechos, tal cual se presentan los sucesos en las diferentes situaciones, con determinados actores como sujetos de estudio. Por tanto,

> (...) el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. (Hernández, Fernández y Baptista 1998: 60)

En estas dos fases del trabajo de campo, se trató de observar y describir los diversos eventos ocurridos en la práctica pedagógica, dentro y fuera del aula, a través de las

relaciones interpersonales entre: docentes – estudiantes; estudiantes – estudiantes; docentes – padres de familia y algunos turistas extranjeros que se dan cita en la comunidad de Huilloc.

Al mismo tiempo, afirmamos que el presente estudio es de tipo **cualitativo**, porque trata de mostrar la realidad en base a las observaciones registradas en el lugar de los hechos. Es decir, permite recabar una información detallada, tanto de las acciones y conductas de las personas, como de una compleja trama de interacciones personales y procesos organizacionales que se dan en la comunidad (Castro y Rivarola 1998: 12). Este tipo de investigación se centra más en procesos que en resultados; por tanto, nos ayuda a entender los fenómenos sociales tal como se dan, ya que se parte de la idea de que la realidad es variada y socialmente construida, procurando captar el mundo de los sujetos de investigación.

## 2. Metodología utilizada para el levantamiento de datos

### 2.1 Selección de escenarios

Para poder realizar el trabajo de investigación y las respectivas descripciones basadas en las observaciones, privilegiamos, por lo menos, tres escenarios estratégicos bien definidos: el aula y los procesos pedagógicos, los momentos previos de ingreso a los salones de clases, por último, los momentos de recreo. Complementariamente, se tomó en cuenta los momentos extra escolares, fuera del aula y horario escolar (principalmente para la revisión documental y conversaciones informales); por lo que describimos brevemente cada uno de estos escenarios estratégicos.

**- Durante los procesos educativos en aula**

Uno de los espacios pedagógicos más importantes fue precisamente el aula, donde se desarrollan los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las relaciones sociales entre docente-educandos, así como entre estudiantes de ambos sexos; se tomó en cuenta también, en forma circunstancial, las relaciones interpersonales entre docentes-padres o madres de familia, así como con los turistas visitantes al centro educativo y la propia comunidad.

**- Momentos previos de ingreso a los salones de clase**

Como ya hemos adelantado, constituyeron también espacios muy importantes para el proceso de observación y descripción de eventos las relaciones sociales e interpersonales en los momentos previos de ingreso al aula; vale decir, durante la

formación[19] general de los estudiantes en el patio del plantel escolar, conducidos por los profesores o profesoras de turno (por semana). Este fue un espacio variado y rico donde se pudo observar algunos eventos que reflejan las relaciones sociales entre docentes - estudiantes, docentes - padres de familia, así como con visitantes propios y extraños.

**- Durante los momentos de recreo escolar**

Este fue un espacio bastante prolífico para poder apreciar con cierta nitidez las distintas facetas de relacionamiento interpersonal (juego, convivencia, disputas, etc.) entre estudiantes varones y mujeres, de edades que fluctuan, entre los 6 y 13 años.

Este mismo proceso de observación y descripción se complementó durante los momentos de la salida diaria del centro educativo, con dirección a sus casas.

**- Momentos extra escolares, fuera del aula y horario de clases**

Estos fueron momentos previos a las actividades educativas, así como durante las tardes o noches en que se pudo compartir con los docentes, algunos niños y niñas estudiantes, como con padres y madres de familia, con algunos líderes y autoridades comunales que muy gentilmente nos brindaron su confianza y trato amable.

Por otro lado, el Centro Educativo que se ubica dentro de la comunidad de Huilloc está rodeado por vecinos y pobladores que habitan en sus casas, quienes desarrollan sus conocimientos o saberes propios a través de la vida familiar y comunal (tejido, trabajo agropecuario, alimentación, tipo de vivienda, organización familiar, entre otros), tienen también sus propias formas de relacionarse con la escuela. Por tanto, este espacio constituyó un insumo complementario valioso para considerar criterios de observación y análisis de la práctica educativa intercultural.

### 2.2. Descripción de la muestra

La población escolar de la escuela de Huilloc está constituida por un total de 168 alumnos (entre varones y mujeres), distribuidos en seis grados[20] de estudio (de primero a sexto). Sin embargo, de primero a cuarto, cada grado está a cargo de un profesor, mientras que el quinto y sexto grado se encuentra ubicado en un salón de clases en forma fusionado y a cargo de un solo docente. De manera, que a nivel de

---

[19] Formación, entendida como el hecho de formar filas o hileras de alumnos en el patio escolar durante las actividades cívicas y momentos previos de ingreso a los salones de clase.

[20] En el sistema educativo peruano, el **grado** de estudios corresponde a un año académico o lectivo, mientras que en el caso boliviano se denomina **curso**.

centro educativo, laboran un total de cinco profesores (tres mujeres y dos varones) para seis grados de estudio.

De los cinco docentes, uno de ellos al mismo tiempo, ejerce el cargo de Director de centro educativo, además de ser profesor responsable de uno de los grados de estudio.

Cabe aclarar que cada dos grados de estudio equivalen a un ciclo. Vale decir, que el Primer y Segundo grados, forman parte del I ciclo, el tercero y cuarto corresponden al II Ciclo y, el quinto y sexto grados, conforman el III Ciclo de estudios.

El número de padres de familia, registrados en el padrón escolar es de 103 (entre padres y madres de familia, así como los tutores responsables de la educación de sus hijos).

De este universo poblacional, se ha determinado una muestra de un grado o sección por cada Ciclo de Estudios; es decir, debíamos trabajar con el 1er., 3ro, y 6to grados. Sin embargo, no fue fácil determinar dicha muestra, porque el quinto y sexto grados estaban fusionados en una solo salón de clases. Por consiguiente, se tuvo que trabajar con un total de tres salones de clase; de los cuales, dos aulas independientes por cada grado (primero y tercero) y otro salón con grados fusionados (quinto y sexto grados).

Asimismo, formaron parte de esta muestra, los estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y líderes comunales, como se puede detallar a continuación.

**- A nivel de estudiantes**

Como ya hemos adelantado, para este proceso de investigación, y por razones metodológicas, fueron seleccionados tres grados o aulas de estudio; por tanto, los estudiantes de dichos grados y los docentes responsables de la conducción de los educandos.

Los criterios propuestos para tomar como muestra a los tres grados (aulas o salones), fueron establecidos con el propósito de hacer una lectura transversal y contrastiva que ayude a entender lo que sucede durante las prácticas pedagógicas. Estos grados o aulas, a nuestro juicio, constituyen hitos que reflejan la cultura educativa del centro educativo de Huilloc, tomando en cuenta como referente, las fases inicial (inicio), intermedio (de proceso) y final (egreso) del nivel primario.

Para los efectos de las entrevistas grabadas; de estos tres grados o aulas seleccionadas, se tomó en cuenta las versiones de un grupo de niñas y niños por cada aula que, de manera voluntaria quisieron formar parte de las voces estudiantiles.

Dichas entrevistas, se realizaron fuera de las aulas y en momentos libres; para lo cual, se creo un ambiente bastante espeontáneo y natural, a manera de diálogo y conversación.

**- Docentes**

Siendo muy importante, para el presente trabajo de investigación, recoger las impresiones de los docentes que laboran en el centro educativo de Huilloc, fueron seleccionados, para la entrevista individual, las dos profesoras y un profesor, responsables de cada uno de los grados o aulas seleccionados.

**- Padres y madres de familia**

Para tener una idea integral de los procesos educativos y las relaciones interpersonales entre los actores sociales del centro educativo, con los padres de familia y la comunidad de Huilloc, se tomó en cuenta la participación de los padres y madres de familia que viven en los alrededores del centro educativo y aquellos que se dieron cita al plantel escolar, durante el tiempo que duró nuestro trabajo de campo. Asimismo, fue considerado importante, para nuestro proceso de investigación, recoger la opinión de los directivos de la APAFA, así como de algunos líderes y autoridades comunales.

Esta muestra poblacional con la que hemos trabajado, constituyó un mosaico de opiniones, puntos de vista y relacionamientos entre la escuela y la comunidad de Huilloc a través de sus agentes educacionales, seleccionados con un criterio de contar con informantes claves.

**2.3. Instrumentos utilizados:**

**- Cuaderno de campo**

Utilizado para registrar datos de los diferentes eventos que sucedieron en los espacios educativos dentro y fuera del aula.

**- Ficha comunal**

Sirvió para recabar información contextual de la comunidad de Huilloc. (Anexo 6)

**- Ficha de centro educativo**

Nos ayudó a registrar los datos generales del plantel escolar. (Anexo 7)

**- Guía de entrevistas**

Se utilizó una guía de entrevista por cada agente educativo (niños, docentes y padres de familia). (Anexos 8, 9, 10 y 11)

**- Guía de observación**

Posibilitó registrar los sucesos durante las sesiones de clase, en aula y fuera de ella, teniendo como principales actores a los docentes y los educandos. (Anexo 12).

Como equipos auxiliares de registro, se ha hecho uso de una reportera y cintas magnetofónicas, así como de una cámara fotográfica para evidenciar los diferentes acontecimientos durante el periodo de trabajo de campo.

### 2.4. Procedimientos de recolección de datos

#### 2.4.1 Acciones de coordinación

Para iniciar nuestra labor de investigación, efectuamos contactos previos con instituciones como la Unidad de Gestión Educativa (UGE), actualmente denominada Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la Provincia de Urubamba, que es un órgano intermedio del Ministerio de Educación, del cual dependen administrativa y pedagógicamente los centros educativos de toda la provincia. Asimismo, por respeto y consideración hemos anunciado y explicado las motivaciones de nuestra presencia en la comunidad de Huilloc, al director, docentes, dirigentes y autoridades comunales, de quienes hemos recibido una cordial aceptación y apoyo con el trabajo diseñado.

#### 2.4.2 Técnicas empleadas para la recolección de datos

**- Observación participante y no participante**

> *DJ: ¿Imapaqtaq tapuylla tapuwanki chay tukuyta?, personaykiqa riqsinkimá yachachkankimá riki, kaypi llamk'aspa purichkaspa.*
> *E: Manayá ñuqaq rikusqay, yachasqay huntásqaraqchu, astawan riqsiykunaypaqyá tapuyukuyki.*
>
> ´DJ: ¿Y por qué me pregunta y repregunta tantas cosas?, si usted conoce y sabe, habiendo trabajado y caminado antes en esta comunidad.
>
> E: Es que, lo que sé y conozco, todavía no es completo; para conocer un poco más, es que te hago estas preguntas`. (Doña Juana Sinchi, CN8LA, 14-5-03)

Como señala doña Juana, preguntar y repreguntar parecía tonto, habiendo trabajado como profesor en la escuela de Huilloc hace más de una década atrás; haber conocido y compartido vivencias en la comunidad. Sin embargo, el hecho de conocer la zona ha generado algunas ventajas y desventajas. La ventaja es que se podía explicar con facilidad los propósitos y las motivaciones que nos inducen a desarrollar la investigación, además del manejo de la lengua usada en la comunidad, tanto a nivel de profesores, estudiantes, padres de familia, así como autoridades o líderes comunales. La mayor desventaja fue tratar de invisibilizarse como un etnógrafo "neutral"; por un lado, la subjetividad de los agentes educativos que veían obvio el porqué se suceden las cosas tal como son y no requiriéndose responder demasiadas

interrogantes para entender dicha situación. Por otro lado, mi propia subjetividad en la medida en que, como maestro comunal e investigador hizo que no fuera fácil hacer una interpretación de los resultados de la investigación de manera ecléctica.

Cabe aclarar que el hecho de haber conocido la comunidad y su realidad educativa, haber compartido un periodo considerable de tiempo (anteriormente), no implica que como investigador haya tenido un elemento de juicio establecido y plenamente determinado; al contrario, estas experiencias previas ayudan cada vez más a entender el fenómeno de la realidad socio cultural y educativa de la comunidad de Huilloc. En ese entender, la actividad empleada para recabar información durante el trabajo de campo, aunque parecía tonto, preguntar y repreguntar, fue una nueva experiencia maravillosamente rica.

Por ello es que recurrimos a la observación participante y no participante como técnicas de investigación, con el propósito de viabilizar las formas de interacción social entre el investigador y los sujetos de investigación dentro y fuera del ambiente escolar, cuidando de no interferir en las actividades normales y cotidianas de los actores educativos. Es decir, se trata de estar inmerso en las actividades realizadas por los actores sociales, pero sin modificar su accionar: "Este método implica que el investigador se involucre directamente con la actividad, objeto de investigación. La observación se realiza desde el interior del grupo, por lo que el investigador debe ser parte del mismo y someterse a sus normas". (Taylor y Bogdan[21], citado en Bustamante 2001: 12)

Se trató de realizar una descripción de la manera más objetiva posible, a partir de las relaciones interpersonales y sociales demostradas por los agentes educativos (docentes, educandos, padres de familia y la comunidad) durante los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula, así como en conversaciones formales y no formales.

**- Relatos de vida**

Esta técnica de recojo de información nos ayudó a conocer un poco la trayectoria de vida de los docentes (varones y mujeres) que trabajan en el centro educativo; indagar sus orígenes y raices socio-culturales, formación profesional, las razones de trabajar como docentes, etc. y la influencia en las relaciones interpersonales con los

[21] TAYLOR, S.J. y R. Bogdan, 1986. **Introducción a los métodos cualitativos de la investigación**. Buenos Aires: Paidós.

educandos, con sus propios colegas de trabajo, los padres de familia y los visitantes extranjeros que visitan la escuela y la comunidad de Huilloc.

**- Revisión documental**

Fue importante revisar y analizar los diversos documentos (Libro de actas del centro educativo, algunas directivas educativas y las programaciones curriculares) que manejan los docentes para el desarrollo de las actividades educativas a nivel de aula y plantel escolar.

### 2.5. Consideraciones éticas

Durante la permanencia en la comunidad y el centro educativo, en calidad de investigador, nuestra postura estuvo marcada por una actitud de escucha y respeto frente a las opiniones e ideas expresadas por nuestros informantes durante las entrevistas y conversaciones formales e informales.

Por una razón de respeto a las personas que buenamente se vieron involucrados durante el trabajo de campo en la comunidad de Huilloc para el presente trabajo de investigación, se optó por utilizar nombres ficticios (principalmente en el capítulo de resultados), con el propósito de cuidar la identidad personal de cada uno de los actores sociales.

Para empezar el trabajo de campo, habíamos asumido un compromiso de socializar la presente investigación con los docentes, alumnos, padres de familia y los dirigentes comunales, con la finalidad de analizar y reflexionar acerca de los resultados, y que la misma pudiera constituir un aporte a ser tomado en cuenta (obviamente, si así lo ven conveniente los docentes y padres de familia) en las relaciones escuela – comunidad, consecuentemente en los procesos educativos.

Este compromiso será cumplido una vez defendida la tesis.

### 2.6. Procesamiento y análisis de datos

Este proceso, sin duda, ha constituido una de las fases más duras, por la cantidad de los datos e información obtenidos, así como por la complejidad del tema; por consiguiente, demandó dedicación, paciencia y serenidad. De esta manera, hemos transcurrido por diversos estadios de trabajo progresivo.

**- Transcripción y vaciado de datos**

Fruto de las observaciones realizadas a lo largo del trabajo de campo, las entrevistas y las revisiones documentales del centro educativo, se fueron procesando gran cantidad de datos e información; por lo que desde el trabajo de campo fue necesario ir

transcribiendo las observaciones registradas en el cuaderno de campo y las grabaciones realizadas de algunas sesiones de clase, así como las entrevistas sostenidas con los diversos actores socio-educativos.

**- Sistematización de los datos como parte del procesamiento**

Una vez realizada la labor de transcripción de datos, se procedió a organizar, categorizar y jerarquizar aquellos, sin perder de vista los objetivos planteados para la presente investigación. Luego de haber realizado la categorización y jerarquización, se procedió a la redacción del capítulo relacionado con la presentación y análisis de los resultados.

## CAPÍTULO III: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1 Aproximaciones conceptuales sobre cultura, cultura escolar e identidad nacional y local

#### 1.1 ¿Qué es cultura?

Históricamente, el concepto de cultura ha ido evolucionando y se fue definiendo de diferentes maneras por diversos investigadores. Hasta hace un tiempo atrás, hablar de cultura era sinónimo de una categoría relacionada al cultivo de la capacidad intelectual, algo culto, patrón o modelo de vida; de no ser así, no era cultura, como dice las letras de un ritmo vallenato colombiano: "Qué cultura va tener Lorenzo Morales, si nació en los pajonales". Desde un punto de vista un tanto fundamentalista, nacer en los pajonales, no significa tener cultura. Sin embargo, desde otro punto de vista, será perfectamente un tipo de cultura.

Estas complejas concepciones hacen que no se pueda tener una conceptualización tan rígida y definida, puesto que de manera un tanto general, una de las definiciones daba cuenta que por cultura se entiendía "como complejos esquemas concretos de conducta, costumbres, usanzas, tradiciones y conjunto de hábitos" (Geertz citado en Austin 2000: 8)[22] de un determinado grupo social. Sin embargo, el mismo Geertz reformula el concepto de cultura basándose en una conjunción entre la antropología y la semiología que:

> …según la cual las ideologías, las cosmovisiones, se constituyen a partir de los sistemas culturales. La cultura aparece como una construcción en la que participan los distintos individuos de un conjunto humano localizado territorialmente, que comunican sus 'fuentes de iluminación simbólica' (la estructura simbólica) a las generaciones que les suceden. (Infoamérica.org 2004 1)

En este enteder, cada grupo social o étnico está conformado por una compleja y dinámica confluencia de encuentros, rechazos, pugnas o cruces de diversas manifestaciones culturales. En este sentido, Geertz prefiere hablar de un "relativismo cultural" antes que de una cultura definida a secas (Dietz 2003: 77), teniendo como actores centrales a los propios individuos; por ello, difícilmente se pueden establecer líneas demarcatorias bien definidas. Bajo estas consideraciones generales, no se puede definir de manera estática la noción de "cultura". Como señala López:

> (...) no se puede hablar de cultura uno y cultura dos… En un contexto multicultural de coexistencia e intercambio cultural permanente, estamos más bien ante un

[22] El concepto actual de cultura: "Clifford Geertz y la hermenéutica antropológica". (Documento extraído de internet, tal como se puede apreciar en la bibliografía).

> proceso dinámico de convivencia, de conflictos, de resolución de problemas cotidianos, de adaptación al medio. (2000: 185)

En este complejo entramado o red social, el mismo autor (López) recomienda "referirse a la cultura, como una suerte de un continuo" (Ibid.), toda vez que el tiempo y las circunstancias adversas o benéficas hacen posible que las sociedades vayan cambiando y transformándose de manera lenta o acelerada en sus diversos rasgos o elementos culturales. En términos de Zavaleta[23] (citado en Tapia 2001: 121), diríamos que estos cambios y transformaciones dan lugar a una "formación social abigarrada".

Por su parte, si tomamos en cuenta lo que definen las diferentes disciplinas sociales, éstas van adoptando nociones referidas a la cultura, ajustándolas a sus propias características y exigencias. Es que existen diferentes puntos de vista al respecto; así por ejemplo, para la antropología, la cultura indica una forma particular de vida, de gente, de un periodo, o de un grupo humano; mientras que para la sociología es un concepto abstracto que describe procesos de desarrollo intelectual, espiritual y estético del hombre en general, de las colectividades y de la humanidad (Austin 2000: 4).

Podemos seguir refiriéndonos a las definiciones que adoptan otras disciplinas, pero siguiendo la línea de Max Weber y Clifford Geertz, consideramos importante hacer mención a uno de los conceptos más actuales sobre cultura como un concepto semiótico en el sentido de que la cultura es "un entramado de significados vividos y actuados dentro de una comunidad determinada" (Op.cit.: 8).

Es evidente que, en este entramado o red de significados, los grupos sociales se influyen unos a otros en determinados aspectos culturales y sociales (religión, tecnología, gastronomía, etc.). "Las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos [sic]. Son los grupos humanos los que se relacionan mediante sus culturas" (Muñoz Sedano 1998: 102). En esta dimensión es que Ansión y Zúñiga prefieren entender por cultura, y de manera operativa, "los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos" (1996: 4); sin embargo, si bien no existen líneas demarcatorias que distingan diametralmente unas culturas de otras; tampoco se quita la posibilidad de percibir que ciertos grupos sociales poseen algunos rasgos culturales bastante distintivos y distinguibles que sobresalen con relación a otros.

---

[23] Zavaleta, René, 1986. *Lo nacional-popular en Bolivia*. México: Siglo XXI.

Ya centrando nuestro trabajo en un contexto mucho más concreto, haremos mención a Ollantaytambo que es uno de los siete distritos de la Provincia de Urubamba y en el cual se encuentran habitantes de centros poblados, zonas urbanas y zonas rurales. En una distancia de tan sólo 12 kilómetros entre la capital distrital y la comunidad de Huilloc, se dan diferentes manifestaciones culturales que coexisten y se entrecruzan mutuamente, en tanto los moradores de Huilloc mantienen el *Ayni* como un trabajo recíproco, la mayoría de las mujeres dan a luz con ayuda de parteras, hombres y varones de toda edad visten ropa tradicional (poncho y pollera), mientras que en el centro poblado (zona urbana), todo trabajo por muy pequeño que sea es remunerado, las mujeres dan a luz en hospitales o centros de salud, hombres y mujeres visten con ropa de confección industrial, etc. Eso les hace culturalemente distintos, aunque la realidad nos muestra previsiblemente que con el tiempo y la modernidad uno logre asimilar al otro paulatinamente; porque en la actualidad, los propios pobladores de Huilloc, a pesar de que siente que tienen sus modos de vivir; sin embargo, su cultura comunal y andina todavía se ve subordinada por los modos de vivir de los grupos sociales urbanos y dominantes; esa es la relaidad. Por ello, se han dado algunos casos de migraciones hacia los centros poblados.

### 1.2 Cultura nacional

Después de haberse constituido y consolidado las repúblicas en América Latina, los diferentes países fueron desarrollando una especie de conciencia nacional, expresado en los términos de “patria o país” con lo que los habitantes fueron identificándose. Es decir, una cultura nacional “constituida por una creencia compartida y un compromiso mutuo que se extiende en la historia matizada por una cultura identitaria y activa ligada a un territorio particular distintivo [distinguible] de otras por una cultura pública” (Miller 1997: 45). Sin embargo, esta cultura nacional o mayor no constituye una cultura homogénea, sino que al interior conviven o subyacen otras culturas e identidades menores, a las que por lo general se denominan culturas e identidades regionales o locales que no necesariamente comparten los mismos ideales unos de otros; por ello, algunos estudiosos señalan que:

> Las [culturas] e identidades nacionales, locales o de grupo son “mitos” continuamente desmentidos por la diversidad cultural, y que más bien su sentido es fundamentar ideológicamente un principio de homogeneidad en un país caracterizado por desigualdades sociales evidentes (Ramírez y Nivón Bolán 1995: 129)

Estos mitos, a los que hemos hecho referencia en la cita, muestran el interés nacional de los pobladores por distinguirse de otros grupos sociales, a través de símbolos, límites y fronteras territoriales. De esta manera, como Estado o nación se hacen

esfuerzos por establecer vínculos colectivos basados en un imaginario común, vínculos que sirvan de hilos conductores y conducentes entre los grupos sociales, a los que a su vez, sus pobladores deberán aferrarse como individuos pertenecientes a una época, un grupo humano y en un determinado territorio. En este entendido, la cultura nacional.

> Procede de la construcción de un imaginario colectivo basado en signos y símbolos organizados para promover la legitimidad de instituciones o políticas. Desde esta perspectiva la [cultura] o identidad nacional se sustenta en un imaginario promovido por la lógica de poder, en la cual el indio ha sido una de las figuras a las que con mayor frecuencia se ha apelado para fundamentarla. (Op.cit.: 130)

Como es de esperar, en este entramado social en el que se entretejen ideales e imaginarios, está presente la diversidad de grupos sociales; pero esta diversidad es opacada por los grupos de poder político y económico, asentados en su mayoría en las grandes urbes, con una base cultural criolla. Por tanto, la diversidad cultural, muchas veces, se encuentra postergada por los grupos hegemónicos y de poder, cuando estas diversidades culturales, ubicadas a lo largo y ancho del país, deberían servir para fortalecer y conformar una sociedad multiétnica y pluricultural, con una real equidad y participación social.

### 1.3 Cultura local andina

Con el avance de la globalización o mundialización, el mundo actual en que vivimos es mucho más amplio, en términos tecnológicos y virtuales, de lo que nuestras capacidades físicas pueden alcanzar. Sin embargo, también es evidente que, a la par con la mundialización, se va reforzando el reconocimiento mucho más marcado de la diversidad. En esta dimensión, consideramos importante distinguir la cultura local y más específicamente andina, dentro de un mundo mucho más amplio y global. Hablar de lo andino es hablar del “ethos” que significa:

> estar en 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. (Capella y Ojeda 1990: 33)

Si nos enmarcamos en un contexto rural, con características socio-culturales basadas en la tradición cultural de los Andes, al cual estamos haciendo referencia, podemos entender que la cultura local se rige sobre la base del conocimiento local, como diría Geertz. Este *conocimiento local*,

> … se expresa a través de las prácticas agropecuarias, las formas cooperativas de trabajo, los rituales que se celebran a la tierra, las plantas y los animales, la memoria cultural relativa a la estética de la tierra, etc. Conocimiento basado en la tradición oral y a la vez altamente contextualizada. (Maurial 1999: 1)

Estas formas de vida o prácticas sociales son propias de la comunidad indígena de Huilloc, al igual que otras tantas, que se encuentran diseminadas en la región del Cusco, por ejemplo. Estas manifestaciones y formas cotidianas constituyen la cosmovisión del mundo andino resumida en una cultura mucho más local, con características bastante peculiares que en resumidas cuentas constituye, al igual que otras comunidades, esas diversas identidades comunitarias.

Dentro de la cultura local andina, las "expresiones de la tecnología simbólica andina son los rituales de producción que siempre acompañan y orientan las actividades económicas del hombre andino" (Kessel 1992: 203). Esta razón de existencia comunal o andina configura las actividades productivas del hombre del Ande, no como una actividad económica al estilo del libre mercado, sino más bien de mutua correspondencia y mutua colaboración basados en el *ayni* y la *mink'a*, enlazados por las prácticas rituales y manifestaciones simbólicas propias de la comunidad.

### 1.4 Cultura escolar

Se entiende la cultura escolar como "el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar" (Pérez 2000: 253), puesto que las diferentes acciones personales y grupales generadas por los docentes adquieren un sentido muy peculiar que se van reforzando en los diferentes espacios y escenarios dentro y fuera del aula. En ese sentido, la cultura escolar está referida al quehacer educativo durante los procesos que implican desarrollar la práctica pedagógica, dentro y fuera del salón de clases.

En un nivel operativo, esto toma diversos matices, en el sentido que algunas veces puede que la cultura escolar responda a las expectativas y demandas escolares de las familias y pobladores que moran en una determinada comunidad. Sin embargo, otras veces, puede ser que la escuela se desenvuelva de manera aislada y desconectada de la problemática comunal, a pesar de estar inmersa en ella. De ser así, la escuela estaría poniendo las reglas de juego de manera unilateral; es decir, donde los usuarios educativos (alumnos y padres de familia) quizá tienen voz, mas no el voto ni la oportunidad de tomar parte en las decisiones a nivel de comunidad educativa. Es decir, que la acción pedagógica se estaría convirtiendo en "una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron 1996: 45).

Con estas características pedagógicas, la educación impartida en la escuela se estaría convirtiendo en una educación reproductiva, donde la transmisión de lo que el profesor

piensa, de lo que otros han pensado, tiene que ser repetido por los estudiantes (Barylko 2002: 231).

A esta forma de configuración institucional, entendida como las maneras de actuar en la escuela, la hemos denominado cultura escolar, en la medida en que constituye el *modus vivendi* y *modus operandi* de la institución escolar. A decir de nuestras comunidades, no estamos tan lejos de que las escuelas estén estableciendo las normas y reglas de juego, impuestas desde la concepción del docente como parte integrante de un sistema educativo.

### 1.5 La práctica pedagógica

Teniendo como base la cultura escolar como una configuración del quehacer educativo en un centro escolar, podemos decir que la práctica pedagógica experimentada por los docentes, se refiere a la intervención pedagógica en el aula, donde se desarrolla temas o contenidos planteados por el docente con el propósito de generar aprendizajes en los estudiantes. Podemos decir que se trata de un método determinado, con estrategias adecuadas, con un rigor secuencial suficiente, con un posicionamiento claro sobre lo que se va a trabajar, con un sentido de construirle un significado a algo que se da a conocer a los estudiantes (Abella 2004: 1)

Esta práctica pedagógica expresada también en lo que vendría a ser la práctica docente; es el docente quien planifica los contenidos a desarrollar, prevé los materiales educativos pertinentes, toma en cuenta el tiempo que demandará la intervención pedagógica en aula. Esto implica estar en permanente preparación para desarrollar las sesiones de aprendizaje acordes con los cambios y avances que se viene experimentando en la práctica pedagógica; por ello, se observa entre los docentes una preocupación porque “se exigen [cambios] en sus competencias y saberes debido a los desafíos y complejidades que la globalización de la cultura trae consigo y a las responsabilidades que se espera asuman en la meta de educación básica para todos.” (Palacios 2000: 24)

Analizando el quehacer educativo, a través de la práctica pedagógica en aula, se descubre que esta última no es solamente una acción técnica y académica, sino que tiene significados e implicancias que pueden entenderse como significados que se construyen, no solamente desde las autopercepciones o intenciones de los docentes, sino desde las interpretaciones que construyen los estudiantes o los padres de familia. A decir de Gimeno Sacristán (citado por Palacios), la práctica pedagógica, expresada como el quehacer pedagógico:

> Es un hacer guiado por motivos queridos que tiene que ver con sistemas de valores colectivos. Nuestro hacer pedagógico requiere pues de un saber de carácter ético, de compromisos con proyectos que orientan la educación y de una capacidad para el diálogo y la convocatoria a otros alrededor de esos compromisos afectivos defendibles desde un punto de vista ético. (Op. cit.: 27)

Como podemos advertir, la práctica pedagógica se cierne en el marco de una serie de concepciones e intenciones enmarcadas en una realidad concreta, lo cual exige una pedagogía a través de metodologías didáccticas especializadas, capaces de entender la realidad y amoldarse hacia un contexto cultural específico.

**2 ¿Qué significa la interculturalidad?**

Así como es complejo hablar de cultura, la interculturalidad es un campo vasto, sobre el que es improbable tener una sola definición o un único concepto; más aún, teniendo en cuenta que este concepto está en pleno proceso de discusión y desarrollo. En ese entender, podemos considerar una variedad de concepciones y afirmaciones que van desde las posturas más "ideales", de relaciones respetuosas entre uno o más grupos sociales en contacto, hasta las más controvertidas y confrontativas.

Estas posturas convergentes y divergentes hacen de la interculturalidad un tema complejo y diverso, pero al mismo tiempo rico y provocador. Esta variedad y complejidad, por sí misma, ya constituye una interculturalidad de pensamientos que se tornan interesantes, y al mismo tiempo permiten contrastar diferentes planteamientos y posiciones. Así se puede considerar algunos puntos de vista, como por ejemplo, la RIPC[24] señala que:

> El interculturalismo es la interacción entre culturas, el intercambio y la comunicación, en que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro. El prefijo 'inter' denota la idea de interactuar, compartir la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del otro… (2002)

Como podemos apreciar, ésta es una posición ideal que, en teoría, reconoce la interacción, el intercambio, inclusive la reciprocidad entre las culturas; es decir, se estaría hablando de una relación horizontal y respetuosa en la que los pueblos o grupos sociales convergen en un contacto saludable y aparentemente armonioso. Sin embargo, en la práctica estos ideales no siempre se dan como se espera.

Esta misma organización internacional, a pesar del notorio optimismo, advierte que "la interculturalidad *puede considerarse* como una forma de ser, una visión del mundo y de otras personas, una clase de relación igualitaria entre los seres humanos y los

---

[24] Red Internacional de Políticas Culturales: tribuna internacional que permite a los ministros nacionales de cultura examinar nuevos temas y cuestiones emergentes de política cultural, así como considerar medios integrados para promover la diversidad cultural en un contexto de mundialización creciente.

pueblos” (Ibid.). Semánticamente, la proposición “puede considerarse” (subrayada por nosotros), denota una buena intención, lo deseable y lo que se espera, pero que se da y no se da, en la realidad cotidiana. En ese entender, realmente ¿será que se pueda dar una relación intercultural entre los diferentes grupos sociales?, o simplemente se estará procediendo una relación entre culturas?. Por ello, será necesario revisar algunas concepciones y posturas que nos puedan aclarar y ampliar la visión.

### 2.1 Antecedentes históricos y evolución conceptual de la interculturalidad

La interculturalidad ha tenido como tránsito varias posturas por parte de quienes la han ido categorizando como tal. Surge de ideas y definiciones primigenias como la multiculturalidad, pluriculturalidad, plurietnicidad, multilingüismo. En todo caso, se fue construyendo en base a los intentos de hacer partícipe, a los agentes sociales, de la construcción del tejido socio-cultural constituido por personas humanas de diversas lenguas, raíces, costumbres y tradiciones que, con el correr de los tiempos, se fueron entrecruzando en un proceso cada vez más complejo de encuentros y desencuentros de “todas la sangres” como diría el escritor peruano José María Arguedas.

Este proceso tan complejo se fue dinamizando en la sociedad bajo ciertas tensiones y pugnas muy duras, hasta sangrientas en algunos casos. Fue atravesando por fases o etapas de luchas y reconciliaciones buscando por momentos concesiones y ciertos entendimientos que iban dando lugar a una relativa pero compleja convivencia bajo las diferencias. Es así que anteceden al proceso de la interculturalidad ciertas posturas que a veces demandan referirse a una multiculturalidad o pluriculturalidad. Sin embargo, llega un momento en que esta idea de lo ´multi` o pluricultural se torna en una especie de dos grandes bolsones con características algo diferenciables, como son la lengua y los rasgos distintivos que diferencian a unos de otros. Entonces, se empieza a hacer una diferencia entre los indígenas y los “blancos” (mestizos, criollos, citadinos) que se encuentran en una confrontación existencial; por tanto, habría que pensar en una postura teórica que permitiera de alguna manera tender un puente de “entendimiento” entre estos grupos sociales. Así se empieza a hablar de biculturalidad, como una opción mediadora.

También, es menester recordar que esta posición de biculturalidad, tomada desde una corriente mucho más lingüística que sociológica o antropológica, se referiría al uso de las lenguas. Al respecto, Moya nos recuerda lo siguiente:

> En una rápida visión histórica diría que el concepto de ´biculturalidad` precedió al de ´interculturalidad`. La biculturalidad es al bilingüismo lo que el haz al envés, y se empleó en los contextos de las primeras etapas de la educación bilingüe transicional o asimilacionista (algunos también la llaman ´asimilista` porque servía para asimilar o integrar al indígena en la llamada ´sociedad mayor`). A menudo

> este concepto partía de la aceptación de que si era posible adquirir dos sistemas lingüísticos, era igualmente posible adquirir dos sistemas culturales. El matiz importante era que si la lengua materna se usaba como ´puente` para pasar a la lengua mayoritaria, también la cultura propia permitiría el tránsito a la cultura mayor. (1998:109)

Algo que nos caracteriza a los pueblos y sociedades latinoamericanos es la variedad de culturas y lenguas vernaculares incluyendo al castellano; sin embargo, al margen de la lengua, somos sociedades multiétnicas y multiculturales que no pueden ser divididas en sólo dos grupos diferenciados, sino que al interior de cada grupo existen todavía variedades cada vez más pequeñas que, al mismo tiempo, casi siempre están en disputa por la hegemonía de grupo entremezclándose cada vez de una manera más compleja. Aquí se plantea y se propone una relación interpersonal e intercultural.

Centrando un poco más el punto de discusión en el plano educativo, la interculturalidad se empezó a concebir como una especie de fórmula mágica de regulación y establecimiento de un orden mucho más respetuoso y tolerante entre los diferentes grupos sociales. Pero este tema surge paralelo a la preocupación de una educación más democrática y respetuosa de las diferencias étnicas. Luis E. López nos recuerda que:

> La cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de la educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas. (2001: 5)

Como se puede apreciar, la interculturalidad es una construcción teórica que se asocia a la problemática indígena de los Estados-Nación y que intenta encontrar niveles de diálogo y acercamiento entre indígenas y no indígenas. En circunstancias como ésta, por ejemplo, en Venezuela la noción de interculturalidad “surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena” (Ibid). Del mismo modo, en los contextos socioculturales de nuestra región, se vienen realizando esfuerzos por encontrar niveles de co-existencia entre los grupos sociales y estructuras institucionales; por tanto, es un proceso en construcción.

### 2.2 Relación entre culturas

Hablar de relaciones entre culturas o grupos culturales diversos no es lo mismo que referirse a una relación intercultural. En una relación entre culturas, los contactos o encuentros pueden ser amistosos o conflictivos, de asimilación o de integración, de dominación de un grupo de poder frente al otro u otros, o de complementariedad entre las mismas. Si en una relación entre culturas se producen fenómenos de integración donde, por ejemplo, una “cultura indígena integra elementos foráneos sin perder sus

caracterísiticas originales, más bien organizando estos elementos según los modelos y valores autóctonos" (Heise, Tubino y Ardito 1994: 19), entonces estaremos más cerca de una integración en el marco de una relación intercultural; pero, si la "adopción de los elementos foráneos va acompañada de la eliminación de los valores fundamentales de las tradiciones propias dejándose absorber el grupo por los modelos y valores de la sociedad dominante" (ibíd.), indefectiblemente estaremos frente a una asimilación, donde un grupo social anula al otro.

En el ámbito mundial, por ejemplo, tomando en cuenta los planteamientos de Toynbee, se han experimentado contactos y conflictos culturales que, a través de los tiempos, dieron lugar al surgimiento de teorías denominadas "choque de culturas" o "choque de civilizaciones" (Wikipedia 2004), cuando no es posible una relación respetuosa e intercultural, como es el caso del predominio de occidente sobre el resto del mundo en el siglo XX y XXI; es decir, una contraposición conflictiva frente a oriente y otras realidades culturales, a quienes se les subordinó con el poder de la tecnolgía y militar, primando, de esta manera, la ley del más fuerte. Arnold Toynbee diría la sumisión y subordinación de los "zelotas" por los "herodianos". Toynbee "estableció una regla de dicho enfrentamiento y destaca la radical y profunda huella de lo religioso en cada pueblo." (Ojeda y García 2003)

Este mismo caso, en distintas épocas y con características y matices específicos, se da en la mayoría de las comunidades indígenas o campesinas. Las relaciones de estos pueblos con los demás grupos sociales se dan de manera conflictiva y muchas veces de subordinación, ya que los pueblos ubicados en las zonas urbanas o en la metrópoli, con respaldo del Estado, son los que predeterminan la organización social y política de las comunidades, incorporados en relaciones de pertenencia y dependencia geográfica y adminsitartiva a una jerarquía jurisdiccional, comprendidos en una capital distrital, provincial, departamental y nacional.

Sabiendo que la educación está inmersa en la dinámica social de las comunidades y pueblos con características multiétnicas, principalmente en Latinoamérica:

> La diversidad cultural no suele ser por sí misma objeto de atención en las políticas educativas, excepto cuando grupos particulares disponen de capacidad económica y respaldo político, como ocurre en la educación privada (Serrano Ruiz 1998: 2).

En este tipo de relación y dependencia, también la mayoría de los agentes que son responsables de los aspectos educativos, trasladan, aplican y muchas veces imponen en las comunidades los modelos y formas de vivir de las sociedades hegemónicas.

### 2.3 Hacia una convivencia intercultural

Como ya veníamos adelantando, en realidad existen posiciones coincidentes y contradictorias frente a la interculturalidad. Por ello, consideramos importante revisar y contrastar diversas concepciones y posturas con miras a aproximarse hacia un diálogo intercultural; lo que a su vez, pueda ayudar a comprender e interpretar nuestro tema de investigación, que a pesar de estar ubicado en una comunidad indígena, no deja de estar inmerso en este contacto y conflicto intercultural en relación a la presencia de agentes externos (visitantes y turistas) que se dan cita a la comunidad con frecuencia.

Algunos autores afirman que la interculturalidad es un tema puesto en boga en los últimos tiempos. Al respecto, la profesora Millán Dena, señala:

> El concepto "interculturalidad" se ha puesto de moda y con ello corre el peligro de perder significado a medida que se escucha con mayor frecuencia, además de que se encuentra en un nivel suficientemente abstracto para no poder llegar a concretarlo por lo que se queda en un discurso con buenas intenciones. (Millán Dena 2002)

Indudablemente, el tratar de encontrarar caminos hacia un diálogo intercultural, es un tema que está en tapete y en toda mesa de discusión relacionada con las interacciones y relaciones sociales; por tanto, no es un tema nuevo, pero sí cotidiano, del cual se demanda una aplicación cada vez más práctica. Por ahí que Millán advierte el peligro de perder el valor del significado; en ese sentido, no pasaría de ser una buena intención. Se trata entonces, de convertir la interculturalidad en verbo más que en sustantivo.

Patzi conceptúa la interculturalidad como una simple ilusión colectiva que esconde un mecanismo de asimilación de los diversos grupos sociales, principalmente de los grupos étnicos y originarios, al corte y medida de la vida civil de Estado, bajo ciertos patrones culturales implantados por los grupos de poder:

> … Es en esta transmutación de la interculturalidad como demanda social hacia la institucionalización estatizada, donde la plurimulticulturalidad se convierte en una arbitrariedad cultural ya que no es la creación del propio actor, sino que éste es despojado de sus demandas convertidas en propuestas del Estado y, como tal, se le impone en tanto voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad. De ahí que la interculturalidad se constituya en violencia simbólica al imponerse como algo legítimo, reglamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos. (Patzi 2000: 157)

El autor nos da a entender que la interculturalidad sería una especie de mecanismo legitimado por el Estado que veladamente contribuye a que los grupos de poder se impongan ante los demás que tienen menores posibilidades. Puede darse el caso de que una persona defensora de la interculturalidad, paradójicamente, en la práctica no siempre demuestre actitudes interculturales; puesto que las consideraciones de lo

intercultural no son neutras, “existe hegemonía en las relaciones. Entre grupos sociales el más poderoso tiende a imponer valores, actitudes y, en muchos casos decisiones.” (Serrano Ruiz 1998: 2). En concordancia con esta afirmación, la Confederación mapuche Neuquina – Newén Mapu va mucho más allá todavía en señalar que:

> Hoy el estado nos invita a ser parte de un nuevo concepto: Interculturalidad. Nos explica que es una invitación al reconocimiento de la diversidad cultural y a tener una relación de respeto mutuo. Creemos que es una forma modernizada de continuar asimilando culturalmente a los pueblos originarios dentro de la llamada cultura nacional (1998)[25]

Somos conscientes que encontrar niveles de comunicación y entendimiento mutuo de manera individual y colectiva no es tan fácil; demanda ciertas condiciones de diálogo y tener conciencia de no caer en una mera idealización como sostiene la confederación mapuche. Por tanto, será necesario revisar los conceptos y principalmente las actitudes, y en esa línea Albó señala que es menester saber distinguir dos niveles o categorías de interculturalidad, que lo presenta en los términos siguientes:

> Interculturalidad ***negativa***, que tiene a su vez cierta gradación:
> - Una actitud y relaciones que llevan a la destrucción de una de las partes.
> - Una actitud y relaciones que llevan a la disminución de una de las partes, por subyugarla o por crear dependencias que impiden el crecimiento.
> - Una actitud que lleva a limitar las relaciones, por prescindencia y distanciamiento.
>
> Interculturalidad ***positiva*****,** también con su propia gradación:
> - Una actitud y relaciones de simple tolerancia. Ambas partes se aguantan sin perjudicarse, pero no hay aún una mutua aceptación.
> - Una actitud de mutuo entendimiento e intercambio, que lleva al enriquecimiento cultural de las partes”. (2000: 85-86)

Si reflexionamos de una manera mucho más realista y cercana a nuestro contexto, en alguna medida, se dan ambas categorías de interculturalidad. En ese entender, lo que se pretende es fortalecer y operacionalizar la segunda categoría, con miras a alcanzar la gradación más alta de la interculturalidad positiva, teniendo en mente que requiere de un proceso personal y colectivo largo que permita aproximarse a un ideal intercultural de mutuo respeto.

Algunas otras posturas, a nuestro juicio, son todavía más “exquisitas” en el tema de la interculturalidad, como podemos percibir en el siguiente párrafo:

> Muchas personas dan a la interculturalidad un sentido restringido. Comprenden ésta como el encuentro entre criaturas de orígenes, procedencias y culturas diferentes, encuentro con personas extranjeras. Para mí, el sentido de la interculturalidad tiene que ver con el encuentro y el contacto con todo lo que no

---

[25] Confederación mapuche Neuquina – Newén Mapu. Norgvlamtuleayin (Educación Autónoma Mapuche). Documento de la Coordinación de Organizaciones Mapuche.

> soy yo, que es básicamente la realidad toda y en ella, la humana realidad. (Uribe 2002: 22)

La autora, en la primera parte del párrafo, critica las posiciones que le dan un sentido restringido a la interculturalidad y seguramente no le falta razón para afirmar lo que señala, pero su acotación en la segunda parte de este mismo párrafo es todavía más exigente conceptualmente; para ella, todo lo que está alejado del "yo" como individuo bastaría para ser considerado como lo "otro" y el contacto con todo lo que no es el "yo", se consideraría una relación intercultural. Sin embargo, este encuentro o contacto al que hace mención Uribe obvia que dichas relaciones y contactos son bastante conflictivos e incluso destructivos en algunos casos, aunque contrariamente en otros, pueden ser de entendimiento mutuo.

Entre tanto, después de un lento y largo proceso de discusiones y reflexiones, la interculturalidad se empezó a manejar como un mecanismo ideal para encontrar niveles de entendimiento de una manera respetuosa y tolerante entre los diferentes grupos sociales. A este respecto, Luis E. López nos recuerda que la cuestión de interculturalidad, en América Latina, surge a raíz de la problemática indígena, derivándose posteriormente en una educación intercultural emergida desde las ciencias sociales (2001: 05). En ese entender, la interculturalidad sigue siendo una categoría en pleno proceso de construcción.

Es evidente que, por el lado educativo, se viene haciendo los esfuerzos por encontrar niveles de estructuración flexibles y diversos para los distintos sectores culturales. No obstante, no se trata tampoco de encarar esta problemática solamente desde el campo educativo y académico. Se necesita también asumir posiciones mucho más ideológicas y hacer de la interculturalidad un desafío de la praxis. Precisamente, la concepción de Klaus Zimmermann (1997) se presenta como un planteamiento más político y estratégico; puesto que para él, el problema de interculturalidad se pretende abordar solamente desde el lado educativo. Lo que se debe plantear es el abordaje desde lo pedagógico, pero también desde lo político. En tal sentido, dicho autor distingue dos dimensiones conceptuales: una denominada "descriptivo-crítica" y otra "político-pedagógica".

El sentido descriptivo-crítico tiene como objetivo principal analizar lo que sucede en un encuentro o enfrentamiento entre grupos interétnicos o culturales, así como mostrar los análisis críticos, como resultado de las denuncias sobre procesos discriminatorios que llevan a situaciones conflictivas entre los interactuantes. Lo segundo se define como el conjunto de actividades destinadas a erradicar drásticamente los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas, contribuyendo al

establecimiento de relaciones más justas, de mutuo entendimiento, con tolerancia, y lo más importante, con una autodeterminación cultural (Zimmermann 1997: 117).

Por su parte, Albó nos recuerda que: “En medio de indudables altibajos y deformaciones” (2001: 3), podemos encontrar situaciones viables tendientes hacia niveles de participación compartida y de manera equitativa en cuanto a las decisiones políticas de la sociedad.

**3 La interculturalidad desde los niveles operativo educacionales**

La interculturalidad en el sistema educativo se desencadena a partir de los años ochenta (Dietz 2003: 13), pero sus bases espistemológicas, se remiten al multiculturalismo que surge como un movimiento social que ha ido generando sus propios espacios de academización y teorización (Op.cit.: 14), constituyendo, de por sí, un esfuerzo hacia el reconocimiento de las diferencias o diversidades.

Al margen de las posturas y enfoques que se le otorga a la interculturalidad, la educación intercultural constituye una alternativa que abre posibilidades para las relaciones equilibradas de afirmación de las identidades y de la interculturalidad, pero, al mismo tiempo, todavía se enfrenta con grandes dificultades. Entre las dificultades que impiden un adecuado desarrollo de la educación intercultural se pueden mencionar las siguientes:

> - Contexto adverso derivado del proceso de dominación cultural y lingüístico no permite desplegar toda su potencialidad, la matriz colonial de la cultura peruana.
> - La hipocresía estructural de los Estados y de los gobiernos.
> - La oposición de las clases y grupos dominantes regionales y locales.
> - La interiorización de la dominación por los mismos indígenas.
> - La débil y mala preparación de los profesores no les permite comprender los problemas que la multiculturalidad produce, ni un manejo pedagógico adecuado de los programas específicos de educación bilingüe…
>
> No obstante, varios trabajos se refieren a resultados positivos conseguidos por la Educación Bilingüe Intercultural en las poblaciones indígenas de las zonas andinas y amazónicas del país como:
>
> - La valorización de los grupos étnicos y la afirmación de la identidad étnica de los pueblos indígenas.
> - La confianza y mejores condiciones psicológicas, como la autoestima, para que los niños aprendan.
> - La importante producción de textos pedagógicos.
> - El progreso para aprender el castellano con facilidad. (Morillo 2003: 39-41)

Está claramente definido que una relación intercultural, desde un plano más operacional, puede ser expresada adecuadamente desde la escuela, por constituir una institución enmarcada en un determinado contexto y realidad concreta. Es ahí donde se operacionalizan los lineamientos de políticas educativas, donde se concretiza la concepción del tipo de hombres que se quiere formar en la edad escolar. Una adecuada educación intercultural no solamente procurará encontrar y desarrollar una convivencia de respeto y de legitimidad entre las diversas culturas, sino también

proyectos educativos y sociales de desarrollo y cambio con derecho ciudadano en el marco de la democracia.

En estos tiempos donde la globalización y mundialización se vienen dando a todo nivel, surge la necesidad de afrontar los nuevos retos de la vida desde la diversidad. Mercedes Giesecke pone hincapié en la necesidad de dar un giro hacia el diálogo intercultural en los términos siguientes:

> Es sustancial esforzarnos en lograr la integración de toda la sociedad a una realidad culturalmente pluralista, en base a diálogos interculturales diversos, para articular la cohesión social sobre una base comunitaria diversa que lucha contra toda forma de exclusión. La idea de integración es vista como un proceso de aprendizaje mutuo y construcción de nuevas relaciones interculturales. (Giesecke Sara-Lafosse 2003)

En este marco, se torna importante tomar en cuenta los antecedentes teórico-prácticos sobre educación intercultural, la misma que se viene desarrollando en el campo de la pedagogía. Sin embargo, cabe enfatizar que la educación intercultural deberá "consistir no solo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino incluso en aprovecharla para generar entre los educandos mecanismos intragrupales de formulación, negociación y resolución de conflictos" (Dietz 2003: 165-162). En este entender, pedagógicamente hablando, la educación intercultural se torna más pretenciosa en el sentido que se propone o se plantea como opción apropiada para todos los centros escolares, incluso para la educación no formal (Muñoz Sedano 1998: 120).

### 3.1 Los contenidos curriculares

Tomando en cuenta la percepción de los pobladores y padres de familia de la mayoría de las comunidades rurales, en el sentido que a los educandos se les proporcione los conocimientos básicos coherentes con la problemática comunal, para que luego puedan afrontar asertivamente la problemática social y económica, encontrando estrategias creativas para salir, muchas veces, la situación de postergación social en la que se encuentran considerables comunidades del Ande, no reciben una atención como debiera.

Se trata pues, de crear y proveer a los educandos de herramientas que contribuyan a que la sociedad andina (indígena, como es el caso de Huilloc) se reproduzca y crezca sobre principios arraigados en su tradición y pensamiento propios, como en el caso de los guambianos de Colombia. (Dagua, Aranda y Vasco 1998: 19-20)

En el marco de la diversificación curricular peruana, los contenidos curriculares nacionales constituyen un gran referente educacional como una unidad del sistema

educativo en toda la República. Sin embargo, la propia Estructura Curricular Básica Nacional sugiere que, en los niveles regionales y locales, estos contenidos deben ser contextualizados y flexibilizados de acuerdo a las características socio culturales de cada realidad concreta, con el propósito de permitir la adecuación de las capacidades y competencias, así como la incorporación de contenidos locales.

Para tener una mejor visión, haremos mención a los niveles de concreción del currículo. A nivel nacional y con carácter normativo, se encuentra la formulación de la Estructura Curricular Básica (ECB) en términos de competencias, capacidades y aptitudes organizadas por ciclos y por áreas de estudio (Encinas 2000: 169). Este documento base debe ser diversificado a través de la formulación de los Proyectos Curriculares de Centro Educativo, pasando previamente por una instancia de política regional de diversificación curricular.

El Proyecto curricular de centro educativo (PCCE) constituye el nivel operativo donde se construye el programa curricular que servirá de guía para orientar el trabajo concreto del centro educativo (Op. Cit.:170). A partir de este proyecto curricular de centro educativo se desprenderá la programación curricular al nivel de aula, que es, a fin de cuentas, lo que nos interesa en esta tarea de investigación.

En este nivel de programación curricular es que cada uno de los docentes debe planificar las acciones educativas concretas a ser desarrolladas en las sesiones de clase con sus estudiantes. Pero este nivel todavía requiere de dos momentos de planificación: una programación anual y otra programación de corto plazo.

Por un lado, en la programación anual, se toman en cuenta los elementos y rasgos generales como: las competencias del currículo, el tiempo de escolaridad, el calendario nacional y comunal, fundamentalmente. Por otro lado, en la programación de corto plazo se organizan y desarrollan las actividades educativas a ser ejecutadas durante la práctica pedagógica en aula y que deben ser previstas con anticipación (Op.cit.: 173).

En los dos niveles de programación curricular es el docente quien debe mediar para que se pueda incorporar los conocimientos y saberes locales, pero lamentablemente hasta el momento los conocimientos escolares u “oficiales” son los que tienen un mayor peso académico y privilegiado por el profesor por medio de los mecanismos y sistemas evaluativos, ya que dichos conocimientos están legitimados por el currículum nacional.

Con la aplicación del nuevo currículo por competencias, lo que se pretende en las escuelas es integrar las diversas áreas, a través de las actividades y estrategias

metodológicas integradoras; es así que se pueden integrar las áreas de comunicación integral con el de ciencia y ambiente, personal social o lógico-matemática; ya que, si se está investigando las causas de la contaminación del medio ambiente, esta temática tiene una fuerte relación con el área de ciencia y ambiente, pero para conocer y entender las causas de la contaminación, será necesario saber consultar información bibliográfica; por tanto, estaremos integrando el área de comunicación integral. Si se quiere establecer la cantidad de basura que se produce y los efectos que ocasionan en el medio ambiente, se podrá integrar las áreas de lógico-matemática y ciencia y ambiente. Sin embargo, seguidamente y por razones metodológicas, a manera de ejemplo, nos referiremos a dos de las principales áreas de desarrollo educativo.

### 3.1.1 Uso y aprendizaje de lenguas

Quizá una de las mayores debilidades que se viene confrontando en la actualidad es que la educación bilingüe intercultural se sigue pensando que está reservada exclusivamente para los educandos de los contextos indígenas o denominadas poblaciones de minorías étnicas:

> De nada servirá que las minorías se eduquen en este enfoque y estrategia si las mayorías castellano hablantes no lo asumen; el problema de dominación y exclusión se mantendrá, aunque con variantes. La interculturalidad debe ser vista como un diálogo equitativo entre todas las culturas; sólo así estaremos afirmando la identidad nacional a partir de la diversidad. (Morillo 2003: 41)

A la luz de la interculturalidad, el sistema educativo peruano toma en cuenta el uso y tratamiento de las lenguas dentro de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje. El castellano es considerado como L2 o segunda lengua, mientras que las lenguas vernaculares son consideradas como L1 o primera lengua, de acuerdo a las regiones (quechua, aymara, machiguenga, shipibo, etc.).

Aún estando centrada la EIB en darle énfasis al tratamiento de las lenguas, para el caso del castellano como segunda lengua, en comunidades quechua hablantes, por ejemplo, se hace necesario tomar en cuenta la propuesta de Krashen (citado en Baker), quien hace una distinción entre adquisición y aprendizaje:

> La adquisición es un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre personas en que la lengua es un medio y no un fin natural en sí mismo. El aprendizaje ocurre en una situación más formal en que se enseñan las propiedades manifiestas de una lengua. (Baker 1993: 151)

Esto ayudaría al docente a utilizar estrategias más eficaces en cuanto al aprendizaje del castellano como segunda lengua en sus estudiantes, toda vez de que es una demanda de los padres de familia que sus hijos aprendan el castellano y sepan leer y escribir en esta lengua, además del quechua. En este sentido, cabe remarcar que:

> La enseñanza en la lengua materna indígena en las comunidades donde esa lengua es el cimiento de su identidad cultural, no significa que no se debe enseñar también el castellano. El no hacerlo implicaría cerrar las posibilidades de comunicación y entendimiento de esas comunidades con todas las demás con las que no comparte su idioma. (Zúñiga 2003: 32)

En la misma nueva ley general de educación del Péru, Ley N° 28044, en su artículo 20, incisos b) y c) señala lo siguiente: “Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras; determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.” (Ley General de Educación 2004: 10)

A pesar de que la ley señala que se debe trabajar en las dos lenguas y generar aprendizajes significativos en los educandos, la práctica, por lo general, demuestra resultados adversos, puesto que los educandos que aprenden a leer en castellano, las palabras que leen, las pronuncian sin entender su significado; y como no llegan al contenido de lo que leen, porque en verdad no leen, sino que solo interpretan alfabéticamente una serie de palabras extrañas para ellos, pierden definitivamente toda ilusión, todo gusto por la lectura y reingresan nuevamente a la inmensa multitud de analfabetos, en el mundo de los ciegos (*ñawsa*)… como ellos denominan a los que no saben leer. (Fragmentos de Arguedas en Boletín UNEBI 1998: 18).

Con el propósito de revertir algunas de estas frustraciones de auto percepción como “disminuidos”, es que en la década de los ’90, el Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico “La Salle” de Urubamba aplicó un programa de profesionalización docente a través de un proyecto denominado CRAM I en convenio con las Universidades Mc Gill de Canadá y la Universidad Católica del Perú, donde se pone especial interés y énfasis en que los docentes en servicio deben ser capaces de “manejar técnicas e instrumentos pedagógicos con sustentación teórico-científica” (Capella y Ojeda 1990: 42). Este hecho se plasmaría en el manejo adecuado de “los principios y estrategias metodológicas de enseñanza del quechua y del castellano como segunda lengua, para desarrollar en el niño la capacidad de uso oral, escrito o instrumental de ambas lenguas” (Ibíd.) en el marco de una educación bilingüe intercultural.

Quizá ésta fue una de las razones por las que que la EBI, en su aplicación curricular, ya a nivel de la práctica docente en aula, se haya tomado y se está tomando todavía como una práctica pedagógica más en el plano lingüístico, faltando trabajar con mayor énfasis el componente cultural e intercultural.

### 3.1.2 Las matemáticas y la etnomatemática

Para hablar de las matemáticas en un contexto intercultural como el que estamos abordando, cabe señalar que en muchas escuelas de comunidades andinas existe un esfuerzo por realizar esta área educacional tomando en cuenta distintos conocimientos matemáticos "universales", acompañado de materiales concretos usados tanto por el conocimiento occidental como por las actividades racionales comunitarias.

Tomando en cuenta las reflexiones sobre la práctica pedagógica, en las escuelas rurales y andinas se ha venido iniciando un proceso de recuperación de los conocimientos andinos. Se fue incorporando, por ejemplo, materiales como la *yupana* (tablero de cálculos matemáticos), el uso de semillas y recursos locales; superando así la utilización solamente del ábaco y los sistemas numéricos, que se usaban de manera abstracta hace más de una década atrás.

Sin dejar de reconocer muchos avances en el campo de esta nueva manera de desarrollar la actividad educativa en concordancia con la interculturalidad, es menester centrar la atención en lo que se refiere a la etnomatemática (que todavía muy poco se conoce hasta la fecha, al menos en la región) como una alternativa educacional mucho más apropiada para las escuelas rurales y del mundo andino. Sin embargo, es una realidad en la práctica docente de las escuelas rurales que:

> Se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática bajo un modelo *in* vitro, es decir, sin integrar sus contendios teóricos con el contexto cercano al niño; más por el contrario se ejemplifican con mensajes culturales que le son ajenos a su realidad o con situaciones que corresponden a realidades ficticias. (Hilares y Luna 1994: 119)

Frente a lo manifestado, surge la necesidad de tomar en cuenta, en la selección de los contenidos curriculares, los contenidos de la "cultura matemática andina o etnomatemática" (Op. Cit.: 120). De esta manera rescatar, revaloración y desarrollar una educación matemática del niño quechuahablante desde su propia cosmovisión andina.

En ese entender, Ubiratan D`Ambrosio (1999) en su propuesta "Las ideas fundamentales de soporte al programa de Etnomatemática" en el marco de la naturaleza de la matemática y las metas de la educación, señala que la naturaleza de la conducta matemática no se entiende todavía claramente, debido a que la sociedad entera se ha venido rigiendo por una concepción universal de la ciencia y la matemática, que descalificó y aún viene descalificando otras formas de pensamiento, distinto al pensamiento occidental y razonamiento matemático concebido y desarrollado desde la ciencia de la Grecia clásica. Por tanto, el surgimiento de la

etnomátemática posibilita un abordaje desde la dimensión político-cultural, en la cual los estudiantes no acepten ciegamente las reglas y códigos que violan la dignidad humana y la ética de la diversidad (Ibíd.).

En ese entendido, la etnomatemática está siendo reconocida, cada vez más, como sistemas de conocimientos que permiten una relación más favorable y armoniosa en la conducta humana en relación con la naturaleza (D´ Ambrosio 1999).

En esta dimensión, se espera reflexionar y plantear, desde las comunidades, nuevas estrategias metodológicas en la práctica docente que ayuden realmente a fortalecer las potencialidades estudiantiles y la creatividad tendientes a levantar sus capacidades cognitivas e intelectuales, donde se desarrolla un pensamiento complejo y no un pensamiento fragmentario (Morin 2003: 58). No se trata de anular en los educandos del ande o zonas rurales el acceso a las matemáticas universales, sino que lo hagan de manera crítica, sabiendo que hay otras formas de razonamiento matemático. Es decir, que dichas matemáticas "universales" sean una forma más de pensamiento[26], que en gran medida, son aplicadas y aplicables a la vida práctica de las comunidades, pero que en la escuela no constituyan un trauma psicológico y cognitivo para los estudiantes, que en lugar de ayudar a desarrollar el pensamiento, anule las capacidades estudiantiles haciéndoles ver como individuos poco inteligentes y torpes para la matemática.

Como ya hemos señalado, reconocemos los avances de la EBI o EIB en el campo de la educación formal (aunque todavía escasos), ya que se está replanteando el uso de materiales y contenidos curriculares de manera más contextualizada. Esto es un paso, pero ahora cabe la necesidad de replantear, no solamente los contenidos curriculares, sino la propia estrategia metodológica de los docentes y su correspondiente entrenamiento para su aplicación.

### 3.2 Evaluación de aprendizajes en el marco de la interculturalidad

El concepto de evaluación es bastante complejo y diverso, pero que va evolucionando de acuerdo a los nuevos enfoques y paradigmas pedagógicos. "En una evaluación no sólo es importante lo que se está evaluando y los instrumentos que se usa para ello, sino también cuál es el tipo de interacción comunicativa que se construye cuando se evalúa." (Sime Poma 1999: 22), más todavía cuando se está inmerso en el marco de

[26] Como las que se plantearon en el Primer Congreso Internacional de *Ethnomathematics*, llevado a cabo en septiembre de 1998 en Granada, España; donde se intercambiaron experiencias tendientes al enriquecimiento de las acciones teóricas diferentes y se expusieron prácticas de la etnomatemática en el aula.

la educación intercultural; por ello, no podrá ser un mero calificar o tomar pruebas. Evaluar es valorar a la persona como tal. (Delgado Santa Gadea 1999: 15)

De acuerdo a algunos autores, la evaluación se define como un proceso que denota diversas connotaciones. En el campo de la educación, es considerada como una práctica académica aplicada a los educandos con el propósito de conocer y comprobar su progreso en el aprendizaje de conocimientos.

De manera general, la evaluación se define como un proceso continuo, integral y participativo que orienta y reorienta el aprendizaje de los educandos. En esta línea, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela define la evaluación como:

> Un proceso continuo, integral y cooperativo. Es continuo porque se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje, a fin de reorientar y retroalimentar. Es integral porque se toman en cuenta los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes, valores). Es cooperativo porque contempla la participación de los actores del proceso. (UNESR 1980: 1)

En tanto que la evaluación es considerada como un proceso continuo e integral en el plano educativo y operativo, muchas veces está enmarcada en una práctica puramente técnica y académica que se centra en la constatación de los logros y avances educacionales, más no de la dimensión social; ya que, a pesar de ser la educación un proceso social, se deja de lado la parte subjetiva que está en toda persona humana.

La evaluación, tomada desde una perspectiva más social e intercultural, rescata más bien las relaciones interpersonales, en las que uno aprende a resolver y vencer dificultades con ayuda de otros que le proveen de los instrumentos y mecanismos necesarios para hacerlo.

En ese entender, concordamos con lo manifestado por Roeders, que se refiere a la evaluación más como un apoyo social en los términos siguientes:

> Un sistema de apoyo social consta de personas quienes resuelven tareas y buscan alcanzar objetivos en conjunto y proveen al otro de los medios necesarios (medios, materiales, información, habilidades, consejos, etc.) para que aprendan a manejar y vencer situaciones que causan estrés movilizando las propias reservas psíquicas. (Roeders 1997: 57)

Consideramos de gran valía, recoger la opinión de Roeders, puesto que los aprendizajes experimentados por los educandos implican poner de manifiesto muchas estrategias, recursos materiales y el apoyo de otras personas de su entorno educativo. En ese sentido, no habrá una sola manera de evaluar los aprendizajes; ya que en muchos casos se puede evidenciar con suma claridad que existen dos formas de

evaluación: una que es considerada explícita, cuando el docente o responsable de la educación del educando, programa de manera anunciada o no, la verificación de los aprendizajes. Sin embargo, este tipo de evaluación muchas veces genera tensión y estrés en los educandos, ya que no se respeta las lógicas socio-culturales y de pensamiento de cada realidad.

En tanto, hay otra evaluación, considerada implícita, que no necesariamente es programada como una actividad específica, sino que, conforme se va desarrollando las actividades educativas, el docente, o quien está encargado de la conducción de los estudiantes, está atento al progreso y evolución de los aprendizajes que ellos experimentan y refuerza proporcionando lo que les sea necesario.

Esta segunda forma de evaluación suele ser mucho más natural y espontánea, puesto que no altera el filtro afectivo (Krashen citado en Baker 1993: 153) del estudiante y, al mismo tiempo, le permite aprender de sus errores sin tener que sentir frustración por sus fracasos. Sin embargo, esta forma natural y espontánea de evaluación de los aprendizajes que toma en cuenta el progreso académico del niño, en contraposición a la postura evaluativa de calificación o descalificación, no es registrada como logros que puedan estimular a los estudiantes, sino que se anuncia como una amenaza que en muchos casos ya de manera antelada les bloquea.

## 4 Demandas de los padres de familia y educandos a la escuela rural

### 4.1 La Educación Bilingüe Intercultural ó Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe surge como una propuesta alternativa con la finalidad de atender las demandas y expectativas de los niños/as de toda condición, raza, cultura, grupo étnico originario y no originario. Es decir, como una:

> (…) propuesta pedagógica intercultural que permita afirmar la identidad cultural, que promueva el desarrollo y cambio integral, el derecho a ser diferente y establecer una relación dialógica y democrática con las demás culturas; requiere por lo menos de dos condiciones: a) asumir como referencia fundamental las características culturales de la localidad y/o región y b) un enfoque educativo innovador. (Morillo 1999: 50)

Estas propuestas pedagógicas de ir incorporando planteamientos de atención igualitaria en materia de “atención escolar” de todo educando, como un derecho de acceder al sistema educativo sin distinción o discriminación alguna, responde a los principios elementales de recibir una educación pertinente a la edad y contexto de los sujetos. Por tanto, la educación promovida de acuerdo a las características de cada región va tomando fuerza cada vez más:

> …basándose en la universalidad de necesidades básicas compartidas por todos y que son fundamentales para la vida humana. De aquí se llega a la afirmación de la

> universalidad de los derechos, iguales para todos, en toda cultura y para todo individuo. (Heise 2000: 6)

**- Postulados y principios**

En los diferentes países de América Latina se han adoptado diversas posturas sobre la educación intercultural, pero todas apuntan hacia la atención de los educandos de distintas regiones en aras de brindar una educación de acuerdo al contexto cultural, étnico y lingüístico de cada realidad. Es decir que:

> La educación intercultural es considerada como un proceso planificado que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y que aspira a contribuir al desarrollo de la identidad cultural y a la construcción de sociedades dialógicas respetuosas de dicha diversidad. (Trapnell 2000: 191)

Por tanto, será necesario enfatizar en una educación que no sea hegemónica y/o hegemoneizante, con docentes que "enfrasquen" a los educandos en moldes pre-establecidos, con maneras únicas de ver el mundo, sino que pueda ser una educación más amplia e integral en su concepción y que recoja las otras y diversas formas de acceder a los conocimientos.

En cuanto al currículum, será imperante enfatizar en aspectos ético-culturales con la cosmovisión y conocimientos propios de cada grupo étnico.

**- La interculturalidad en la práctica pedagógica**

Los postulados y principios establecidos y fundamentados en la teoría se van operativizando en la práctica pedagógica a partir de los planes y programas curriculares. Dentro de la propuesta de interculturalidad para todos, Luis E. López recomienda lo siguiente:

> -La recuperación para los currículos nacionales de las historias no-oficiales que tienen que ver con la presencia indígena y con la de otras poblaciones culturalmente diferenciadas, como la afroamericana y la resultante de otros procesos migratorios de la región;
> - La incorporación a los currículos de conocimientos y saberes indígenas y de las contribuciones que las sociedades indígenas han hecho al patrimonio universal y, en segundo término, también las contribuciones de otras colectividades étnica y culturalmente diferenciadas;
> - La recuperación y la sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo, ya sea escrito o audiovisual;
> - El ejercicio de actividades de simulación de roles, de manejo y resolución de conflictos y de búsqueda de consensos;
> - La transformación de las prácticas de aprendizaje, con base en el aprendizaje cooperativo;
> - La incorporación de los padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo. (2001: 41-42)

Es conocido que este tipo de propuestas, en algunos países como Colombia, está bastante avanzado; otros están todavía en proceso de desarrollar estos puntos en

mención. Pero, para poder alcanzar estas metas, no sólo bastan las buenas intenciones, sino una preparación y entrenamientos sistemáticos de los docentes quienes, a fin de cuentas, son los que llevan a la práctica pedagógica toda propuesta de innovación.

Por un lado, hacer sentir a los profesores parte fundamental de este gran proyecto educativo, a través del reconocimiento y estímulo a sus contribuciones, iniciativas y experiencias de trabajo pedagógico. Por otro lado, adecuar el proceso educativo y el calendario escolar al calendario comunal.

Se debe tomar en cuenta los calendarios comunales y regionales, los niveles decisorios de la comunidad que son manejados, en muchos casos, por las organizaciones indígenas y campesinas. De lo contrario, no será posible una educación intercultural "si no se otorga a estas organizaciones la autonomía de gestión de sus sistemas educativos" (Arratia 2001: 41).

Si no son los padres de familia y la comunidad en pleno quienes tomen parte en las decisiones en cuanto a: selección del personal docente, negociación de los planes y contenidos curriculares, de participación en la cronogramación del período escolar, se seguirá implementando y cumpliendo con un modelo educativo pensado para los pueblos indígenas, y no desde los propios indígenas.

En última instancia, las organizaciones comunales y los propios pobladores deberían sugerir el tipo de educación que desean para sus hijos. De no ser así, la interculturalidad será frágil, cayéndose en los problemas de siempre, de pensar propuestas desde la academia para los pueblos indígenas y no desde ellos y con ellos. Se trata pues, de "que la EIB les ofrezca las herramientas necesarias para poder hacer efectivo su derecho a la autodeterminación" (Trapnell 2000: 192).

### 4.2 El mito del progreso

Uno de los deseos más ansiados que tienen los pobladores de zonas rurales y principalmente del Ande es que puedan alcanzar niveles de superación acordes con las nuevas exigencias y formas de vida que se viene experimentando en los últimos tiempos.

Los padres de familia manifiestan que, a través de la escuela, sus hijos podrán alcanzar el anhelo de ser mejores que sus progenitores. Es que la sociedad urbana y modernizada ha hecho creer a los pobladores rurales que son personas analfabetas y carentes de creatividad, sin tomar en cuenta que las lógicas de pensamiento y de vida son diversas y valederas.

En ese entender, los progenitores no dudan en afirmar que “mi hijo tiene que ser mejor que yo, que ya no sufra como yo”, etc. construyendo de manera consciente o inconsciente el mito del progreso o la superación. Así,

> Para el campesino, la noción de progreso no significa solamente salir del campo de manera individual dentro de la estrategia de supervivencia de cada familia. La construcción de una carretera o una escuela son posibles porque de acuerdo con la antigua tradición andina se unen los esfuerzos de todos para beneficiar con ese progreso a todas las familias e individuos. El respaldo de la iniciativa individual-familiar por la comunidad representa un potencial enorme para la transformación del campo.” (Ansión 1989)

Los pobladores de comunidades y zonas rurales ven que la mejor vía para alcanzar esta anhelada superación o progreso es la escuela; por tanto, contrariamente a lo que se percibía antes, no sólo se ven estimulados de enviar a sus hijos a la escuela, sino que sienten que, si no lo hacen, probablemente alguno de sus hijos no llegue a ser por lo menos un directivo, ni mucho menos un líder comunal. En la actualidad, si tomamos como referencia la zona de nuestro estudio, podemos señalar que casi ya no existen dirigentes iletrados; mínimamente saben firmar y leer. Los que no cuentan con este requisito es poco probable que sean elegidos como dirigentes, a excepción de los cargos dirigenciales ancestrales como el “Varayuq”, donde no tienen que ser necesariamente alfabetizados.

## 5 Relaciones escuela-comunidad-visitantes

### 5.1 Escuela - comunidad

Después de haber graficado un poco la vida escolar como una institución formal, podemos decir que ésta se encuentra inmersa dentro de la comunidad; una comunidad que le ha dado importancia a su existencia, aunque su cumplimiento no necesariamente refleje sus funciones en las condiciones óptimas y aceptables, como quisieran sus propios pobladores (Serrano Ruiz 1998: 5). Sin embargo, en esta relación de la escuela con la comunidad, también se dan una serie de relaciones personales y sociales que van configurando los grados y matices de interacción, desde lo más agradable y de mutuo respeto hasta lo más hostil, propiciadas de manera consciente e inconsciente. Así, la escuela:

> …como una institución social del Estado se caracteriza por ser oficial y nacional, por poseer un personal especializado para su ejecución en un lugar específico y con horarios definidos para ello; por un funcionamiento organizado en niveles y grados de estudio, y por una estructura organizativa y administrativa que define y programa los contenidos y objetivos de la misma. (Alonso 1987)

Es decir que la comunidad, a través de los padres de familia, participa muy poco en la definición de los contenidos y programas a desarrollarse con los alumnos. En estas

relaciones, la palabra del profesor es irrefutable y se debe cumplir sin cuestionamientos.

Teniendo este cuadro de la realidad social y comunal en la que se desenvuelve la escuela, es imperante el trabajo de construir caminos dialógicos y de escucha a las necesidades y demandas de los mismos actores sociales que han dado su respaldo e importancia a la escuela como una institución capaz de generar discusiones nuevas y hacerle frente a las problemáticas, no sólo educativas, sino socio-culturales (Serrano Ruiz 1998: 5). En esta línea, entre la escuela de Huilloc y la comunidad, a través de los padres de familia, existen tensiones y distensiones que pocas veces se abordan de manera amplia y profunda.

### 5.2 El turismo en la comunidad y su repercusión en la escuela

En los últimos tiempos, se ha puesto en boga el ecoturismo o turismo vivencial, como quiera llamarse; lo que pasa es que esta movilidad turística viene ingresando con fuerza en las comunidades indígenas y algunas localidades que sin duda ofrecen un nuevo estilo de hacer turismo, porque a través de los viajes y recorridos permiten conocer nuevas y diversas culturas, costumbres, tradiciones y vivencias. No obstante, cuando se masifica esta actividad turística, trae consigo indudablemente beneficios, por un lado, y problemas por el otro. Algunos críticos señalan que el turismo es, sin duda, una de las mayores industrias con un continuo crecimiento y que genera millones y millones de dólares; pero al mismo tiempo estos críticos sostienen que,

> ... los parajes naturales del mundo también están siendo destruidos a un ritmo alarmante, la industria del turismo se está instalando en áreas más remotas y biológicamente diversas, hogar de pueblos indígenas, amenazando nuestro entorno y forma de vida. (Perea y McLaren 2003)

Lo que ocurre con el turismo es que genera ingresos económicos y ofrece empleo, pero a la par también se está alterando la organización social, los modos de producción en la actividad productiva hacia un mundo del libre mercado donde prima la competencia y la competitividad; es decir, la acumulación de la riqueza individual, centrada en el egocentrismo, que va en contraposición a una productividad colectiva como la que se mantiene en vigencia en la vida comunal. Con la economía de libre mercado, se ingresa en una lógica filosófica de menor costo y máximo beneficio, “jugando con las fluctuaciones de la oferta y la demanda” (Gottret 2003: 57).

La economía del libre mercado y la competencia comercial del mundo globalizado no encaja con la filosofía andina en los modos de producción, porque no corresponde a su lógica de pensamiento. Por tanto, ¿debe frenarse la presencia turística en las comunidades?; la respuesta es no, ya que, en este mundo globalizado, sin querer

estamos involucrados todos y no hay forma de escapar; pero, lo que sí se puede hacer, es tomar las previsiones del caso y que las comunidades tengan un fortalecimiento en su identidad y de los valores socio-culturales que rigen su vida comunal. “El hecho de que el turista busque algo “auténtico”, muchas veces conduce a una prostitución de la cultura local, con tal de cumplir los deseos y disfrute del turista” (Perea y McLaren 2003). Será imprescindible que los dirigentes y líderes comunales asuman su papel de manera real e inteligente; pero, para ello, no sólo bastará que los líderes comunales tomen sus propias precauciones, sino que desde la sociedad organizada, y los propios promotores de la industria del turismo reflexionen sobre su actuar y tengan presente el respeto y la protección hacia las comunidades; de lo contrario, ellos mismos estarán contribuyendo al debilitamiento de la actividad turística.

Por su parte, la escuela tampoco se encuentra exenta de esta problemática. Como una institución educativa presente al interior de una determinada comunidad, también está inmersa en ella y en contacto con los visitantes y el mundo externo; por tanto, habrá que establecer los mejores criterios que conlleven a un mejor aprovechamiento de las visitas turísticas, canalizando las relaciones interétnicas de una manera mucho más creativa y constructiva. Quizá la escuela sea un estamento que coadyuve con información básica sobre los derechos de los pueblos indígenas para que la propia comunidad tome sus propias decisiones. Una vez más, Perea y McLaren nos recuerdan que:

> Debe existir un acuerdo previo en calidad de protocolo reglamentario para cualquier proyecto turístico. Según Roy Taylor del Proyecto Norteamericano de Pueblos Indígenas y Biodiversidad, un acuerdo previo incluye las decisiones tomadas sobre la base del conocimiento de los pro y los contra de tales proyectos (Perea y McLaren 2003)

En ese entendido, no se trata de oponerse por oponerse a la actividad turística, que como toda actividad económica y laboral tiene su respaldo legal; pero sí debemos dejar en claro que se cuide en establecer los canales más saludables y de un real respeto a las comunidades.

# CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

## 1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, podemos iniciar diciendo que las lógicas de pensamiento entre la comunidad y la escuela tienen una marcada diferencia, ya que se produce una especie de conflicto cultural entre ambas y muy pocas veces un diálogo intercultural, como podemos dar cuenta con algunos ejemplos presentados a manera de fragmentos recogidos y registrados desde la observación, grabaciones de las sesiones de clase, entrevistas, coversaciones informales y las revisiones documentarias.

Estas relaciones, que las consideramos como encuentros y desencuentros, diálogos y choques culturales, las presentamos en tres grandes bloques: un primer gran aspecto denominado “cultura escolar e interculturalidad”, desarrollado a partir de las relaciones interpersonales entre los docentes y sus estudiantes durantes los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula. Un segundo aspecto, sobre las relaciones socio-culturales desde la planificación y desarrollo curricular, y un tercer aspecto que aborda las relaciones sociales escuela-comunidad-PP.FF. y turistas visitantes.

### 1.1. LA CULTURA ESCOLAR Y SUS RELACIONAMIENTOS INTERCULTURALES

Teniendo en cuenta que la *cultura escolar* constituye “un conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa.” (Martínez-Otero 2004), la escuela primaria que se encuentra dentro de la comunidad de Huilloc tiene una característica muy peculiar, ya que dicha “cultura admite grados de ´visibilidad` y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas” (Ibid) que van configurando una práctica pedagógica de dominio y poder como institución oficial.

De acuerdo a nuestras observaciones, la escuela, cumple un rol directivo y restrictivo, porque aplica su propia lógica de desarrollo curricular, a pesar que desde el propio Ministerio de Educación y el Estado se propicia (a través de normas legales) desplegar un sistema educativo respetuoso de la diversidad, con una apertura a la aplicación de currículos diversificados. Es así que, en los niveles operacionales, se señala flexibilidad y diversificabilidad del currículo, lo cual abre la posibilidad de introducir “modificaciones necesarias en función de las características y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas; y también en función de las características socioeconómicas, geográficas y culturales de las comunidades donde se aplica.” (DINEIP-MINEDU 1999: 15). Sin embargo, este deseo de respeto a la diversidad, en la práctica, se hace

vulnerable, tal como se puede ilustrar en los distintos espacios de desenvolvimiento educacional que iremos analizando.

### 1.1.1. La cultura escolar y sus espacios de reforzamiento

#### a) Durante la formación estudiantil en el patio escolar

En los momentos previos de ingreso a los salones de clase, de acuerdo a nuestras observaciones, la "cultura escolar" se desarrolla como una modalidad frecuente de parte de los docentes: hacer formar hileras o filas de alumnos por grados y sexo, de manera que cada grado forma una hilera de niñas y otra de niños. Así, la cultura escolar, lo que hace es convertir la actividad pedagógica en una actividad reproductiva, donde la transmisión de lo que yo pienso, de lo que otros han pensado, tiene que ser repetida por los estudiantes (Barylko 2002: 231). En estas circunstancias, los profesores adoptan algunas posturas castrenses de larga data, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

> El profesor, con voz de mando, se dirige a los estudiantes: ¡En columna cubrir…, firmes…, descanso…atención!. A algunos niños que no se mostraban atentos a la indicación, les recalcaba: *Chay qhipapi kaqkuna… ¡Descanso!, ¿icha imatachu rurachkankichis?* ´Esos que están atrás… ¡Descanso!, ¿o qué es lo que están haciendo?`, les reprochó. (CC. Pág. 100, 5/5/03)

Además de esta forma de dirigirse a los niños y niñas estudiantes de manera cotidiana, también se tornan reiterativas, por parte de los profesores y profesoras, las recomendaciones tanto en quechua como en castellano, acerca de la puntualidad, aseo, prestar atención a las indicaciones, etc. Durante las actividades previas de ingreso a los salones de clase, como en los casos siguientes:

> **a)** La profesora hizo formar nuevamente a sus alumnos frente al aula correspondiente: "En columna, cubrir; descanso, atención". Luego revisó las manos de los alumnos: *Awir, makikichista qhawarusunchis ¿limphiyuchus kachkan?* ´A ver, vamos a ver vuestras manos ¿estarán limpias?`. Los niños y las niñas se miraron las manos y los que tenían "limpias" fueron ingresando uno por uno al salón, por indicación de la profesora; mientras aquellos que no las tenían limpias, tenían que lavarse las manos en un lavatorio de agua que fue puesto cerca de la puerta del salón por orden de la profesora. (CC. Pág. 79, 28/04/03)
>
> **b)** Haciendo formar nuevamente a sus alumnos frente al salón de clases, la profesora dijo: "En columna, cubrir, firmes, descanso, atención. ¿Se han lavado la cara y las manos? Los que están limpios o aseados, van a pasar uno por uno al salón". A medida que iban pasando los alumnos, la profesora iba preguntando: "A ver, tú ¿te has lavado?; *qhawariyá, chakiki qhilli kachkan ¡phaway muquykimanta pacha maqchhirakamuy!* ´mira tus pies, están sucios, ¡anda a lavarte desde las rodillas!". (CC. Pág. 113, 7/5/03)

En algunos casos, se llega (tal vez sin pensar) a ejercer la violencia psicológica, amenazando e intimidando a los alumnos, inclusive con castigos físicos. Estas formas de amenaza, se puede ilustrar en los siguientes dos casos:

**a)** *¡Alumnukuna, allinta uyariwaychik!, lunismantan temprano hampunaykichik, mana kunan hinachu; qhawariychik ahaykuna chayraq hamuyuchkanku. Tardi hamuqkunataqa kastigakunqan.*

´¡Alumnos, escuchen bien!, desde el lunes próximo vengan temprano, no como ahora; vean cómo aquellos [sus compañeros] recién están llegando. A los que llegan tarde, se va a castigar`. (CC. Pág. 21, 14/4/03)

**b)** Durante la formación, el profesor Ceferino arrancó del atado de materiales de construcción, un trozo de carrizo seco para usar como puntero; a ratos golpeaba a los niños/as que no estaban bien alineados o se encontraban distraídos. Señalando con el carrizo, exigía que hicieran una fila recta: *Allin rectota formakuychis caramba*, ´Formen hileras rectas, caramba` decía. (CC. Pág. 99, 5/5/03)

Los casos presentados ilustran actitudes y posturas observadas y registradas en el cuaderno de campo durante el tiempo que duró el trabajo de campo, en diferentes días y en horas de la mañana (entre 8:40 a 9:00 am) cuando se realizaban las actividades cívicas y formales, momentos previos de iniciar con el desarrollo de las acciones pedagógicas en los respectivos salones de clase.

**b) Durante los procesos educativos áulicos**

Durante los procesos educativos dentro del aula, se presentan diferentes formas de relaciones interpersonales; entre ellas nos referiremos a los ideales comportamentales, los condicionamientos actitudinales y el reforzamiento del aprendizaje individual.

**- ideales comportamentales**

En la mayoría de los docentes, es comprensible la preocupación de que sus estudiantes les presten atención y sigan la secuencia de la sesión de clase, pero, a veces, no necesariamente esta preocupación es desarrollada de manera constructiva por parte de los profesores, pese a que pueda ser evidente la intención por dar un buen trato a los educandos, en algunos casos; pero, en otros, se peca de una postura severa, por hacer guardar el orden, como se puede observar en la siguiente transcripción de un fragmento de clase grabado en cinta magnetofónica, y otra descripción basada en la observación:

**a)** *PC: A ver… María, amayá clase ukhupiqa mikhunkichu… A ver, makichakunata mesa pataman churay… mana clase ukhupiqa mikhunachu, waqaychay waqaychay… Eliseo, Eliseo tiyay papá, kayta qhawamuy, ama hawatachu; qanpas Celestino, ch'iwchalla uyariy, ñuqa rimachkani…, pipas riman clasipi chayqa, ch'iwchalla uyarina…A ver, Celestino tiyay allinta papá…, tiyay, tiyay.*

´PC: A ver… María, no vas a comer pues dentro de la clase… A ver, pon las manitas sobre la mesa… no hay que comer dentro de la clase, guarda, guarda… Eliseo, Eliseo, siéntate papá, mira hacia este lado, no afuera; tú también Celestino, escucha calladito, yo estoy hablando…, si alguien habla en la clase, hay que escuchar calladitos… A ver, Celestino, siéntate bien papá… siéntate, siéntate.` (TCN2LA. /23/04/03)

**b)** La profesora se desplazaba de un lugar a otro observando lo que hacían los niños/as. Se acercó a una de las niñas que se encontraba sentada de costado a la pizarra, la agarró de los hombros y le dijo: "Siéntate recto hija, así, así"; hasta que la niña se acomode de cara a la pizarra. (CC. Pág. 51, 22/04/03 RC)

Es evidente que, en los dos casos presentados, las docentes hacen el esfuerzo de darles un buen trato a los educandos diciéndoles "papá o hija"; sin embargo, se puede apreciar que la forma de conducción a los alumnos es bastante directiva, dándole demasiado énfasis a los ideales de comportamiento, antes que a los procesos educativos propiamente dichos.

Pero, contrariamente a los casos ya mencionados, también hemos podido observar que, en otras ocasiones, las posturas y relaciones docente-alumno se dan de una manera mucho más democrática y participativa, a las que consideramos relaciones dialógicas, ya que inclusive se llega a poner en práctica la negociación colectiva entre el profesor y sus estudiantes, tal como podemos observar en los ejemplos que a continuación se presentan:

**a)** *P: A ver, a ver ¿imaynachá yachaywasiman hamunanchis?...*
*Na: ¡Llamk'aq…!*
*P: Yachay wasimanqa llamk'aq hamunanchis… ¿chiqaqchu manachu?*
*NNN: ¡Chiqaq…!, ¡arí…!, ¡chiqaqmi…!*
*P: ¿Chaymantarí?... ¿imaynatawan hamunaykichis qankuna?, ¿qhillichu limpiochu?*
*NNN: ¡Llimphuy…llimphuy…!*
*P: A ver, qillqarusun pizarrapi chhaynaqa ¿ya?…*
*NNN: ¡Ya…!*

´P: A ver, a ver ¿cómo debemos venir a la escuela?
Na: ¡A trabajar…!
P: A la escuela debemos venir a trabajar… ¿Es verdad o no?
NNN: ¡Es verdad…!, ¡sí…!, ¡es verdad…!
P: ¿Después?... ¿Cómo deben venir ustedes?, ¿sucios o limpios?
NNN: ¡Limpio…limpio…!
P: A ver, escribamos en la pizara ¿ya?...
NNN: ¡Ya…`. (TCN2LB; 6-5-03)

**b)** La profesora de 5° y 6° grados (fusionados) les preguntó a los estudiantes: ¿Ustedes saben qué son las normas de salón?; ¡Sí…! – contestaron en coro los estudiantes. Pero ¿qué son pues las normas?, ¿a qué se refieren?, les volvió a preguntar; y los estudiantes se quedaron callados.
La profesora indicó que "normas" son las cosas que tenemos que hacer en el salón; puso un papelógrafo en el muro y escribió: "Normas de salón". ¿Qué normas, a ver, vamos a anotar aquí?, preguntó señalando el papelógrafo; un estudiante se animó a decir: "Venir temprano a la escuela" – ¡Muy bien!- dijo la profesora, nuevamente preguntó: ¿A qué hora es el ingreso a la escuela?; ¡Ocho y media!, contestaron los niños/as. La profesora procedió a anotar en el papelógrafo lo siguiente: 1. El ingreso a la escuela es a las 8:20 a.m. y la salida 1:30 p.m. ¿Qué más?, preguntó la profesora, y otro niño contestó: "No faltar", ¡Muy bien! dijo la profesora y anotó en el papelógrafo: 2. No faltar a clases. (CC. Pág. 37, 15/04/03)

En el primer ejemplo, la profesora intenta actuar con una actitud democrática, ya que la docente, en un principio está hablando de manera inclusiva, cuando dice: "¿Cómo

debemos venir a trabajar?"; sin embargo, al rato se excluye y empieza a decirles: "¿Cómo deben venir ustedes?", pudiendo mantener ese clima de "nosotros" que le ayudaría a dar mayor confianza a los educandos.

A diferencia del primer ejemplo, en el segundo caso, la docente acuerda las "normas o reglas" de convivencia dentro del salón de clases. Es decir, tiene una tendencia a respetar y enriquecer la idea y opinión de los educandos como un modelo de negociación a través del cual las partes intentan resolver un conflicto de intereses (Ministerio de Educación y Ciencia de España 2004).

En este caso, consideramos importante relievar la actitud docente en respetar y acoger las ideas y opiniones de los educandos, aunque es posible que estos niños, por encontrarse en los últimos grados de estudio, hayan estado entrenados en elaborar este tipo de acuerdos y negociaciones.

**- Los condicionamientos actitudinales**

A mediados de la década de los '90 y en adelante, en el Perú y otros países latinoamericanos se han introducido cambios educativos interesantes basados en la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. En el caso peruano, por ejemplo, se ha capacitado a los docentes, principalmente del nivel primario, a través de los PLANCAD[27]; donde se resalta el respeto a las variadas características socio-culturales de los educandos, adecuando a su vez la labor pedagógica de acuerdo a sus intereses y necesidades (DINEIP- M.E. 1999: 15). No obstante, en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, es muy notorio que las necesidades y expectativas de los educandos se ajustan, de manera unilateral, a los intereses de los docentes; llegando a condicionar con dejarles sin asiento o privándoles del recreo a los estudiantes, si no se comportan de acuerdo a las exigencias de algunos docentes, tal como se ilustra en los siguientes dos casos:

> **a)** *Pichá ñisuta rimachkan utaq phawaykachachkan, chayta sillanta chaskipusaq hinaspan sayaspalla lamk'anqa.*
>
> ´Quién de ustedes estará hablando mucho, o está correteando, a ese voy a quitarle su silla y tendrá que trabajar parado`. (CC. Pág. 111/6/5/03)
>
> **b)** "Si no leen los del 5° grado, no saldrán al recreo", la profesora les amenazó al ver que no todos los alumnos le atendían cuando ella les estaba leyendo un párrafo de texto. Los niños/as se callaron y escucharon lo que decía la maestra. (CC. Pág. 89, 29/04/03)

En algunos casos, inclusive se recurre al control y "orden" amenazando con la autoridad del director, tal como se puede evidenciar a continuación:

---

[27] Plan Nacional de Capacitación Docente, promovido por el propio Ministerio de Educación.

> *¡Leonidas, Eusebio, María… Mana uyariwankichis chayqa, phiñakusaqmi ah!, utaq waqtanata aparakamusaq hinaspa chaywan waqtarapusaykichis. Mana kasuwankichis chayqa directorta waharamuchkaq waqtarunasuykichispaq*.
>
> ´¡Leonidas, Eusebio, Maria… Si no me escuchan, voy a enojarme, ah!, o caso contrario traeré un chicote y con eso les voy a chicotear. Si no me obedecen, llamaré al director para que les chicotee`. (CC. Pág. 112/6/5/03)

En este otro caso, se grafica el condicionamiento actitudinal a los alumnos, tendiente a mantener la autoridad del docente, a quien se le debe respeto y obediencia:

> Algunos niños y niñas empezaron a jugar y golpear la mesa con unas regletas. El profesor, con voz enérgica, dijo: *¡Upallaychis!, ¡uyariychis!* ´¡Cállense!, ¡escuchen!`; los alumnos se calmaron un poco, pero en cuanto el profesor se dirigía hacia la pizarra, nuevamente los niños empezaron a golpear la mesa. El profesor indicó a uno de los niños que se encontraba cerca a la puerta y le dijo: *Phaway tiray hawamanta k'aspita aparamuy;* ´Anda, corre y tráeme un palo de afuera`. El niño obedeció y trajo una varilla de palo; al ver esto, los alumnos automáticamente se pusieron en silencio y quietos`. (CC. Pág. 67-68, 24/4/03)

Es bastante sabido que los niños/as de zonas rurales y andinas, principalmente, inician su socialización desde la infancia en un mundo de trabajo colectivo y dinámico, conversando, y probablemente haciendo "ruido". Bajo dichos cánones culturales, el padre o la madre, por ejemplo, enseña a sus hijos las cosas de la vida, a la par que va desarrollando las actividades agrícolas o domésticas. Esto mismo se refleja en las actividades académicas; por ello, a los niños/as les cuesta mantenerse inamovibles, toda vez que un número considerable de ellos no ha tenido la ocasión de asistir al jardín de infantes o educación inicial escolarizada en la comunidad.

**- Reforzamiento del aprendizaje individual**

Por lo general, el mundo del infante es dinámico e inquieto, donde aprende en base a las experiencias guiadas o por descubrimiento, tanto en un contexto urbano como rural; pero, en las zonas rurales, en especial en el mundo andino, cuando se trata de aprendizaje, el niño o infante va participando en las labores agrícolas y domésticas junto a sus padres o sus hermanos mayores, de tal forma que observa, hace y aprende de manera concreta y vivencial. "Esto significa una relación directa y vivencial con las cosas, eso que se llama aprendizaje práctico-concreto." (Rengifo 2000: x).

En este entender, el aprendizaje de los niños y adolescentes se da de manera colectiva, aunque el aprendizaje, como proceso mental, se da de manera individual; es que, la diferencia en los niños del Ande, su entorno familiar y comunal, por lo general subyace como una herencia ancestral. Los hombres del Ande, o zonas rurales, en su mayoría asumen y enfrentan retos de mejor manera cuando lo hacen en grupo; puesto que a través de la historia se puede decir que "la individualidad no era concebida [de lo mejor], porque el hombre colectivizado es una persona sin rostro, imposible de ser particularizado" (Espinoza 1997: 120). Es decir, que los pobladores del Ande de

manera colectiva aportan más y mejor, sin el temor a equivocarse, y si se equivocan no lo sienten traumático como cuando lo hacen individualmente.

Precisamente, estando en un contexto comunal y andino, se soslaya el aprendizaje colectivo, como se muestra en el siguiente fragmento:

> El profesor se acercó a dos niños que estuvieron trabajando en pareja, uno de ellos estuvo enseñando a restar "prestando" a su compañero: *Anqhaynatayá mañakuspa qichunki,* ´Así pues, prestándote vas a restar`; pero el profesor, al niño que estaba enseñando a su compañero le dijo: *¡Ahá…! Yachayachipuchkanqanki, ¿imanaqtintaq yachachipuchkarankiri?, sapaykichismi ruranaykichik;* ´¡Ahá…! Le habías estado enseñando, ¿por qué le estabas enseñando?, deberían hacer solos`. Ambos niños (enseñante y aprendiz) se quedaron callados y trataron de no mirarse entre sí para continuar con los ejercicios por cuenta propia. (CC. Pág. 70, 24/04/03)

Como podemos ver, en lugar de aprovechar este tipo de trabajo colectivo en el marco de las relaciones de mutuo apoyo entre compañeros, el profesor lo que hace es coartar aquel principio básico que todo ser humano, en algún momento, necesita del apoyo de alguien para encarar las dificultades y lograr metas. Si se mira desde el plano, no sólo cultural, sino también psicológico y metodológico, concordamos con lo que Roeders expresa en el sentido que "es un requisito crear y sostener relaciones con otros para poder desenvolverse adecuadamente en determinado tipo de situaciones. Todo el mundo necesita de otros para alcanzar ciertos objetivos" (Roeders 1997: 57)

En las propias entrevistas con los estudiantes, éstos no dejan de referirnos sus deseos e intereses de trabajar en clase entre compañeros o compañeras de manera grupal, aunque por cierto con una preferencia de trabajo entre niños/as del mismo sexo, como abordaremos más adelante; pero el hecho es que se hace evidente el querer trabajar en grupos o pares:

> *E: Qanman Vicentina ¿pikunawan klasipi llamk'ay gustasunki?*
> *Na: Fortunatawan, Mercedeswan, Nicolaswan…*
> *E: ¿Imanaptin?*
> *Na: Allinyá kanku, yachaychikunku ima…*
>
> ´E: A ti, Vicentina ¿con quiénes te gusta trabajar en clase?
> Na: Con Fortunata, Mercedes y Nicolás…
> E: ¿Por qué?
> Na: Por que son buenos y hasta te enseñan…`. (TCN6LB; 9-5-2003)

Contrariamente al interés por el aprendizaje colectivo mostrado por los alumnos, el profesor, o algunos de los profesores, refuerzan el trabajo individual e individualista hasta en las actividades prácticas y laborales como en el huerto escolar. En momentos en que los estudiantes se dirigieron hacia el vivero escolar, se pudo observar un detalle interesante sobre el punto de discusión que a continuación presentamos:

> La profesora y los estudiantes de 5° y 6° se dirigieron al invernadero; éste estaba dividido por la mitad a lo largo y en dos parcelas. El lado derecho pertenecía a los alumnos de 5° y 6° grados, mientras que el lado izquierdo correspondía a los de 4° grado. Los alumnos de 5° y 6° grado empezaron a regar sólo la parcela que les correspondía a su sección; sin embargo, la parcela que correspondía a los del 4° grado la iban dejando seca. Por ejemplo, una de las niñas estaba echando agua hacia la parcela del 4° grado, pero una de sus compañeras le dijo: *¡Yaw machasqa! Kay laruman qharpay, chayqa cuartukunaqmi kachkan riki* ´¡Oye borracha! Riega a este lado, eso es pues de los de cuarto grado`; por lo que la niña que estaba regando hacia ese lado tuvo que dejar de hacerlo. (CC. Pág. 73, 25/4/03 RC)

Es verdad que cada estudiante debe desarrollar sus propias habilidades y destrezas educativas; sin embargo, consideramos que la escuela y los docentes no debemos perder de vista el trabajo integral y contextualizado, aprovechando los recursos, saberes y valores locales. Porque si se muestran algunos signos de trabajo individualista, es porque se está reflejando el tipo de trabajo académico alejado y hasta ajeno a la convivencia comunal.

**c) ¡T'ampa uma lluthu!: El quechua y la subestimación estudiantil**

Si bien es cierto que con la aplicación del Programa Curricular de EBI en la escuela de Huilloc se hace uso del quechua y del castellano (aunque mucho más el primero); sin embargo, durante las prácticas pedagógicas, en lugar de potenciar adecuada y constructivamente el uso de estas dos lenguas, se usa el quechua principalmente para adjetivar o censurar algunas faltas o limitaciones de los educandos.

Hechos de este tipo se presentan durante la formación de estudiantes en el patio de la escuela y también durante el desarrollo de las propias sesiones de clase, tal como podemos constatar en los siguientes dos casos:

> **Durante la formación:**
>
> El profesor les dijo a los alumnos:
>
> *Umaykichistaqa ñaqch'ayakamunkichisyá, ama t'ampa umaqa hamunkichischu; qhawariyá gringapas ukuku hina t'ampa umallantinña hamuchkan*.
> ´Vuestras cabezas se van a peinar pues, no van a venir con el pelo desordenado; fíjense que la gringa también ha venido con el pelo hecho un oso`.
> La niña, en señal de vergüenza, trató de esconder su rostro con la manta o *lliklla* que llevaba puesta a la espalda para abrigarse del frío. Una de las profesoras también corroboró lo expresado por el profesor y, viendo a los estudiantes que vinieron "despeinados", les dijo: *Wakinqa mana dueñoyuq ch'uklla kaqlla támpa umantin hamuchkanku,* ´Algunos, como si fueran chozas sin dueño están viniendo, con el cabello todo desordenado.` (CC. Pág. 43, 21/4/03)

Como se puede apreciar, también la profesora recurre a la adjetivación en quechua, tal como hace su colega. Este hecho produce, por un lado malestar en el estudiante aludido/a y, por otro, la risa y mofa de los otros.

En muy pocas ocasiones (durante nuestra permanencia), un alumno o alumna reacciona y se muestra solidario/a con su compañero/a, tratando de mediar y disipar la

tensión emocional del aludido como en el siguiente caso, donde a un niño lo comparan con una perdiz:

> **Dentro del salón de clases:**
>
> Dos niños, en la parte de atrás dentro del salón, empezaron a pelear de algo. Uno de ello dio cuenta al profesor; quien se dirigió a uno de los peleadores y dijo: *¡Yaw lluthu! ¿Imanaqtinmi maqanakuchkanki?´* ¡Oye, perdiz! ¿Por qué estás peleando?`. A esto, otro niño contribuyó diciendo: *Hinapunin kay lluthuqa, profesor*, ´Así es este perdiz, profesor`. Al escuchar esto, el resto de sus compañeros empezaron a decirle *lluthu, lluthu*… ´perdíz, perdíz…` y se reían. Pero una niña reaccionó frente a lo que estaba sucediendo y dijo: *Manan profesor lluthuchu, Ismaelmi sutinqa, yanqata lluthu, lluthu nispa ninku.´* No es perdiz profesor, Ismael es su nombre, por gusto le dicen perdiz, perdiz`. (CC. Pág. 27/14/04/03)

Está claro que se debe cuidar la autoestima de los estudiantes y promover la colaboración y respeto entre compañeros, pero pese a esta "conciencia", de manera inconsciente algunos de los propios docentes propician situaciones que vulneran el respeto mutuo. En términos de Méndez Santamaría diríamos que:

> …no somos conscientes de los valores que culturalmente transmitimos, porque suelen ser los valores de la cultura dominante a la que pertenecemos, están en nuestra forma de ser y pensar, y la costumbre nos impide darnos cuenta. (Méndez 2003)

Es decir, que ese subconsciente cultural nos impide ver con claridad el adecuado o inadecuado estilo de proceder en nuestras relaciones interpersonales y sociales.

### 1.1.2 Entre la identidad nacional y la cultura local andina

#### a) El patriotismo y la identidad nacional

Desde hace más de siglo y medio de haberse consolidado las repúblicas-naciones en América Latina, el patriotismo fue una práctica impuesta para fomentar la integración nacional. En ese sentido, la escuela heredó una tradición escolar basada en el fervor patriótico, la reverencia desde la escuela hacia los símbolos patrios y la imposición religiosa bajo el lema de "Dios, patria y estudio"[28]. Este fervor patriótico y distinciones simbólicas heredadas nos hacen sentir como personas pertenecientes a un determinado país, y a partir de ello, reconocernos como peruanos, bolivianos, chilenos, etc.

En este marco, se desarrolla una forma de identidad nacional "constituida por una creencia compartida y un compromiso mutuo que se extiende en la historia con una identidad activa ligada a un territorio particular distintiva de otras por una cultura pública" (Miller 1997: 45). Es decir, que nos va marcando como un sello y una manera

[28] Lemas muy frecuentes y visibles en los muros escolares de los años '70.

de identificarnos como tales frente a uno u otro país, basándose en una serie de construcciones imaginarias de manera colectiva dentro de una terminada población a nivel nacional.

En ese entender, la identidad nacional:

> Procede de la construcción de un imaginario colectivo basado en signos y símbolos organizados para promover la legitimidad de instituciones o políticas. Desde esta perspectiva la identidad nacional se sustenta en un imaginario promovido por la lógica de poder… (Ramírez y Nivón Bolán 1995: 130)

Esta manera de identificarse, con civismo y patriotismo, cultiva y refuerza los estilos y formas de educación que, a su vez, fueron heredadas por lo propios docentes de cuando eran estudiantes, y en esa línea se da lo que Bourdieu y Passeron llaman como:

> La reproducción de las realciones de clase [que], en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada *educación primera*) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura [sic]. (Bourdieu y Passeron 1996: 17)

Esto mismo que acabamos de referir, se reproduce en la escuela como sistema, la reproducción de un capital cultural teñido de un matiz militaresco bastante notorio.

El asunto es que esta tradición escolar y patriótica heredada se superpone a la cultura andina y comunal. Al respecto, veamos un fragmento extractado de las múltiples actividades cívicas desarrolladas durante la formación escolar en el patio del centro educativo:

> Escogiendo a una niña y dos niños, el profesor saca de la Dirección de la escuela la bandera nacional y la entrega a dichos niños, quienes forman la escolta; luego, con voz marcial les indica: "¡Para desfilar, de frente, marchen!, un dos, un dos…" Los niños se dirigen frente a sus compañeros formados en hileras; el profesor prosigue: "Un dos, un dos…" y, de pronto, dice: ¡Alto! Una vez estando en posición de atención todos los alumnos del plantel, el profesor indica: "¡Alumnos!, en columna cubrir, firmes, descanso, atención. Ya, alumnos, vamos a cantar el Himno Nacional, para eso hay que quitarse los sombreros y monteras". (CC. Pág. 22, 14/4/03)

Queremos dejar en claro que no se trata de que se deje de lado las actividades cívico patrióticas, lo que importa es que se equilibre la tradición comunal y andina con la unción patriótica nacional, porque, desde nuestras percepciones basadas en las observaciones *in situ,* lo que se hace es privilegiar un estilo educativo republicano, mientras que la cultura andina es subordinada y funcionalizada para alcanzar dicho modelo o estilo educativo, como se abordará seguidamente.

**b) Funcionalización de la cultura local andina**

Indiscutiblemente, es plausible el interés y deseo de darle valor a la tradición vestuaria de la comunidad y consecuentemente de los estudiantes, a quienes se les inculca mantener su ropa típica durante la asistencia al centro educativo. En lugar de exigir un uniforme escolar que distinga de un centro educativo a otro, las escuelas que pertenecen a la zona alta de Ollantaytambo y Urubamba, a través de los niños y niñas, visten con su ropa autóctona y de tejido como se puede observar en las fotografías (ver anexo 2a). De esta forma, los padres de familia no tienen que vender sus productos agrícolas o animales para comprar un uniforme escolar.

Muchos de los padres de familia han recibido con beneplácito el hecho de que el Estado, a través del Ministerio de Educación, haya normado a nivel nacional la **no obligatoriedad**[29] del uso del uniforme escolar y que más bien se debe mantener la tradición ancestral, tal como se puede rescatar de las palabras de un padre de familia de Huilloc entrevistado en el trabajo de campo:

> *DS: Ñuqaq qhawarisqayman hinaqa kaq chay imaynas antes papaykuq, awluyku usaran, antesmanta pacha bayita, chiliku, chaykunataqa siempre usanallaykupuniyá kaypiqa; mana ñuqaqa chayta chinkananta munaymanchu, porque chaymi ñuqaykupaq allin; ichaqa wakinqa derepente wawankutapas nipunku riki ama kayta churakuychu nispa. Malyá chayqa, mana wawankuta chayta yachachinankuchu; paykunayá chhayna kananku riki como siempre bayeta pantalunnintin, chay p'achanchiswanpuni maypipas.*
> *E: ¿Personayki pensankichu kay wawakunaq escuelamanta pacha kay away páchawan churakunallankuta, chay kustumbrikuna qatinallankuta?*
> *DS: Ari, ñuqa chayta munani profesor, porque kay uñachanchismantapacha kay p'achata costumbrachisunman chayqa mana as qhipaman qunqanqakuchu; escuela chayta yanapanan, tayta mamapas chayta yanapanallantaq, hinan karanchis antesmanta pacha nispa, mana kunan hinachu, nispa riki sapanqa wawankuta ninanku. Hinata explicakuqtinqa wawakunapas comprendenqa mana saqinkumanchu. Chay p'acha chinkananta mana munaymanchu profesor; kayqa mejor que uniformeyá chachkan.*
> *E: ¿Imanaptintaq munanki chay p'achawan wawakunaq escuelaman haykumunankuta?*
> *DS: Chayá ñuqaykuq kawsayniyku, yawarniyku; chaywanpuniyá ñuqaykuta riqsiwanku.*
>
> ´DS: De acuerdo a mi modo de pensar, siempre debemos seguir usando aquí la ropa de bayeta y chaleco a la usanza de nuestros padres y abuelos; yo no quisiera que desaparezca eso, porque eso es bueno para nosotros; o quizás algunos les dirán a sus hijos: "Ya no te pongas esto". Eso está mal, no ayudan a sus hijos; ellos deben estar como siempre, con pantalón de bayeta, con esa ropa siempre, donde sea.

---

[29] La no obligatoriedad del uso del uniforme escolar está normada desde el Estado con la finalidad de facilitar a todo estudiante, a nivel nacional, ingresar al establecimiento educativo y recibir clases sin ningún impedimento o condicionamiento. Sin embargo, en la práctica, los centros educativos de zonas urbanas (públicos y privados), semi urbanas y centros poblados, no solo obligan a usar el uniforme escolar único, sino que cada escuela establece un tipo de color de uniforme que los distinga de los demás. Esto es una especie de moda que se viene generalizando, principalmente en la región.

E: ¿Ud. piensa que los niños deberían seguir usando la ropa típica o tradicional desde la escuela?
DS: Si, yo quiero eso profesor, porque si nos acostumbramos desde pequeños a usar esta ropa, no se dejará ni se olvidará; la escuela debe ayudar eso, también los padres deben ayudar, diciendo a cada uno de sus hijos: "Así fuimos desde antes, no como ahora". Si se explica así, los niños también comprenderán para no dejar. No quisiera que desaparezca esta ropa profesor; esto es mejor que el uniforme`.
E: ¿Y por qué quieres que los niños asistan con esa ropa a la escuela?
DS: Eso es nuestra vivencia, nuestra sangre; con ello nos conocen a nosotros`. (E/PAPAFA, CN7LA, 14-5-03)

El hecho de tener afecto hacia la ropa típica y tradicional por parte de los padres de familia, consideramos que forma parte de un componente de la identidad personal y comunal, que a sus pobladores les causa orgullo poseer dicha indumentaria; visto así, este hecho es uno de los aspectos a los que se refiere Bonfil Batalla, cuando expresa: "El fundamento que legitima un pensamiento propio, no occidental, es la continuidad histórica del pueblo indio" (Bonfil 1995: 127-128).

Este apego por la ropa típica o tradicional también es corroborado por los propios estudiantes, quienes afirman inclusive que esta ropa se debe usar con prioridad para asistir a la escuela. Esto fue lo que dijo un grupo de alumnos del 5° y 6° grados de primaria durante los días en que no había clases, debido a la huelga del magisterio:

*E: ¿Imanaptintaq mana kunanri llapaykichischu bayeta pantalonwan churakamuranchik?*
*NNN: Escuela kallaqtinyá churakamuyku.*
*E: ¿Mana escuela kaptinri?*
*NNN: Qhillichakapunyá… ratuchalla thantakun pukllasqaykupi.*
*E: Ah, ¿entonces kay p'achata munankichik escuelaman haykumullapaq?*
*NNN: Ari…ari… ahá.*
*E: ¿Ima ratupitaq huk p'achawanri churakunkichik?*
*NNN: Llamk'anapaq, anqhayna churakusqaykita hina… llapkhachalla kaptin.*

´E: ¿Por qué hoy día no todos se pusieron ese pantalón de bayeta?
NNN: Solo nos ponemos cuando hay labores escolares`.
E: ¿Y si no hay clases?
NNN: Se ensucia… y se envejece rápido cuando jugamos.
E: O sea, ¿quiere decir que esta ropa, quieren para asistir a la escuela?
NNN: Sí… sí…
E: ¿Y en qué rato se ponen otra ropa?
NNN: Para trabajar, así como el que tienes puesto… porque es liviano`. (E/A5°y6°CN7LB, 14-5-03)

A estos mismos estudiantes, se les volvió a preguntar: ¿Por qué, pese a que estaban afirmando que se ponían la ropa típica sólo para asistir a la escuela, otros días de clases se observa que no todos visten pantalón de bayeta, por ejemplo? Frente a esta interrogante, los estudiantes esto fue lo que respondieron:

*E: ¿Imanaptintaq wakin alumnukuna mana chay bayeta pantalonwan churakunkichisñachu?*
*NNos: Manayá bayeta ancha kanñachu.*
*E: ¿Mana bayeta kasqan raykuchu, icha manañachu munankichik churakuyta?*
*NNos: Munaykuyá, gustawankuraq… gustawanku.*

*No: Mayninpiqa, bayeta pantalón llasanmi phawanapaq, chay rayku mana wakin churakuyta munankuchu.*

´E: ¿Por qué algunos de ustedes ya no se ponen pantalón de bayeta?
NNos: Es que casi ya no hay bayeta.
E: ¿Porque no hay bayeta o porque ya no quieren ponerse?
NNos: Sí queremos, nos gusta todavía.
No: A veces, el pantalón de bayeta pesa para correr, por eso algunos ya no quieren ponerse`. (E/A5°y6°CN7LB, 14-5-03)

A partir de las afirmaciones vertidas por los actores sociales, consideramos que, efectivamente, los alumnos, al igual que los padres de familia, sienten afecto y deseo de seguir usando la ropa típica como una de las manifestaciones identitarias: "La identidad agrupa tanto la conservación como la diferenciación de la identificación" (Barceló 1995: 231), pese a que ellos mismos admiten que en la comunidad ya se teje muy poco la bayeta; así como algunos pobladores (principalmente jóvenes) ya no quieren usarla porque tiene algunas desventajas como el peso, por ejemplo.

En tanto, desde la escuela es bastante clara la posición de que se siga manteniendo ropa tradicional, a tal punto que inclusive se llega a obligar prácticamente su uso durante el desarrollo de las actividades educativas en la escuela, tal como se puede apreciar en los siguientes tres breves fragmentos:

**a)** El profesor, dirigiéndose a los alumnos en quechua, dio algunas recomendaciones en los términos siguientes: *¡Alumnos! Uyariychik, hukaq lunes p'unchawmantan, chay plástico pantalonniyuq hamuq alumnukunata mana chaskisaqkuchu. Manan misti p'achawan churakuspa hamunaykichikchu, kikin away p'achanchikwanmi churakuna; mana chay kulur kulur p'achawanchu.*

´¡Alumnos! Escuchen: "Desde el próximo lunes no recibiremos a los alumnos que asistan con esos pantalones de plástico. No deben venir poniéndose ropa mestiza, el mismo vestido de tejido y bayeta debemos ponernos, no ropa de colores"`. (CC. Pág. 21, 14/04/03)

Otro día, en los momentos previos de ingreso a clases:

**b)** La profesora de los grados (5° y 6° fusionados) hizo formar a los educandos frente al salón de clases, luego les dijo en castellano: "En columna, cubrir, firmes, descanso, atención. Se acercó a dos alumnos que han venido con gorra y visera, y les reprochó: "Vamos a requisar estas prendas, porque no pertenecen a la ropa de la comunidad". (CC. Pág. 85, 29/04/03 RC)

Este tipo de recomendaciones a los educandos, durante la formación de filas en horas de la mañana, lo hacen tanto profesores como profesoras a manera de rutina diaria, ya que los hechos se repiten, como en el siguiente caso:

**c)** El profesor se dirge a los estudiantes en quechua: *Awir alumnukuna, ña ninchisña, aman chay plastiku pantalunwan churakusunchu.*
´A ver alumnos, ya dijimos: no nos vamos a poner esos pantalones de plástico`. Una madre de familia que se encontraba ahí presente, al escuchar lo que manifestaba el profesor, dijo: *¡Way taytay chaypas kallantaq!*. ´¡Ah, Dios, hasta eso!` y, dirigiéndose hacia otro padre de familia que estuvo ahí, dijo una indirecta: *Manañan profesor bayetata awankuñachu, qillan taytanku kapunku*. ´Profesor, ya no tejen la bayeta, sus padres se volvieron flojos`. (CC. Pág. 22, 14/04/03)

Como se puede advertir, la preocupación de la escuela, a través de los docentes, se torna insistente, porque las indicaciones y recomendaciones se dan en quechua y castellano. Sin embargo, esta fuerte exigencia hacia los niños y niñas, en el sentido de que usen su ropa típica o tradicional, genera algunas confrontaciones, como en el tercer ejemplo que se acaba de presentar.

**c) La imposición de la religión**

Dentro del rubro de la identidad nacional respecto a la cultura local andina, es pertinente considerar la imposición religiosa como un elemento importante y vital que contribuye a reafirmar el patriotismo a nivel nacional, recordando aquel lema de: "Dios, Patria y Estudio", al que hemos hecho referencia. La escuela privilegia la religión judeo-cristiana, pese a que en la comunidad existen otras formas de práctica religiosa y de credo; por ello, vamos a presentar eventos sobre la práctica religiosa cristiana desarrollada frecuentemente por los docentes durante el inicio de las clases, así como durante el desarrollo del Área de Formación Religiosa, tanto en quechua como en castellano:

> **Durante el inicio de clases:**
> *PO: A ver, primerota cruschakusun risakusuntaq Diosninchisman ¿ya?; mañaykusun allillan kunan kananchispaq. ¿Mañakunanchischu sapa tutamanta, icha manachu?*
> *NNN: ¡Mañakuna!, risakuna…*
> *PO: ¡Ah…! ¿Qankuna yachankichikchu risakuyta?*
> *NNN: ¡Arí…!*
> *PO: A ver, ¿pin pasanman risachiq?, a ver Martin utaq Román… ¡Ay!, Mana p'inqakunachu. ¿A ver pin lluqsimunman risachiq?; a ver, ñuqa kunan risachisaq, piru paqarinmantaqa qankuna ¿ya?*
> *NNN: ¡Ya…!*
>
> ´PO: A ver, primero nos santiguaremos y rezaremos a nuestro Dios ¿ya?; pediremos para estar bien hoy día. Oraremos cada mañana, ¿o no?
> NNN: ¡Hay que pedir!, hay que orar…
> PO: ¡Ah…! ¿Ustedes saben orar?
> NNN: ¡Sí…!
> PO: A ver, ¿quién puede salir al frente y hacer rezar?, a ver Martín o Román… ¡Ah!, no hay que tener vergüenza. ¿A ver, quién se anima a hacer rezar?; a ver, ahora yo haré rezar, pero ustedes desde mañana ¿ya?
> NNN: ¡Yá…!`. (TCN2LA. /23/04/03)
>
> **Durante el desarrollo del Área de Formación Religiosa:**
> La profesora preguntó: ¿Qué cosas ven en el campo?, y los alumnos respondieron en coro: Plantas, animales, ríos, chacras. ¿Qué nos está alumbrando ahora?, volvió a preguntar la profesora: "El luna" – dijo un niño; otros dijeron "el sol", otros "las estrellas". ¿Quién habrá creado todo eso?, preguntó; los niños y niñas no contestaron. ¡Dios…!; dijo ella, ¡quién había creado?, repitió y los niños en coro dijeron: "¡Dios…!". ¡Muy bien!, contestó la profesora, y sacó de su bolso un pequeño libro titulado "La Biblia del niño", les leyó un fragmento sobre "la creación del mundo". ¡Escuchen! dijo y les leyó el siguiente texto: "Cuando Dios comenzó a crear el cielo y la tierra, estaba desierta y vacía. Solamente había agua; estaba totalmente cubierta de agua. Todo estaba en tinieblas. Pero Dios dijo: ¡Que haya luz! Y hubo luz. Y Dios llamó a la luz ´día` y a la oscuridad ´noche`. Primer día. Y

dijo Dios: ¡Que haya un firmamento!, y así fue. Dios llamó al firmamento ´cielo`. Fue el segundo día... (CC. Pág. 74, 25/04/03)

Revisando los programas curriculares oficiales vigentes, efectivamente se encuentra consignada el Área de Formación Religiosa (ECB)[30] con contenidos de la religión católica cristiana; los docentes cumplen con desarrollar dichos contenidos sin ningún problema, pese a que en la propia normativa educativa se pone de manifiesto la diversificación curricular de acuerdo a las características de cada contexto.

En esta comunidad están presentes otras iglesias o grupos religiosos a las que una parte de los propios estudiantes y obviamente sus padres pertenecen, tal como pudieron revelar en una de las entrevistas:

*E: ¿Ima religionkunataq kay comunidadninchispi kachkan?*
*NNN: Kimsa, Mitudista… bautista… peruana, católicopas.*
*E: ¿Chaymantari?*
*NNN: Chaylla…*
*E: Qankunaq qhawarisqaykichisman hina, ¿allinchu kay relionkunaq kasqan icha manachu?*
*NNN: Allin… allin.*
*E: ¿Imanaptin?*
*No: Mana machanankupaq.*
*Na: Mana machaspa k'aminakunankupaq… wakinqa invidiusullañamá kanku riki catolicotas.*
*E: ¿Chaymantarí?*
*NNos: Allinta warminkuwanpas kawsanankupaq*.

´E: ¿Qué religiones hay en esta nuestra comunidad?
NNN: Son tres: Metodista… Bautista…Metodista peruana y católica.
E: ¿Otros?
NNN: Esos nada más.
E: A vuestro entender, ¿está bien que haya esas religiones o no?
NNN: Está bien, está bien.
E: ¿Por qué?
No: Para que no se emborrachen.
Na: Para que no se embriaguen y se insulten… algunos católicos son hasta envidiosos.
E: ¿Después?
NNos: Para que vivan bien con sus esposas`. (E/A5°y6°CN7LB, 14-5-03)

Como podemos ver, los alumnos incluso le atribuyen beneficios a estas otras religiones (fuera de la católica), porque, recogiendo sus propias palabras, de esta manera podría encontrarse el bienestar del hogar, sin gente que se embriaga. No obstante, tampoco todos están de acuerdo con la presencia (relativamente reciente) de estos grupos religiosos, porque señalan que estas iglesias evangélicas están generando el desplazamiento de las tradiciones y costumbres comunales, como

[30] Estructura Curricular Básica de Educación primaria de menores. Programas curriculares de I, II y III Ciclos, aprobados por el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria-DINEIP.

podemos apreciar en el siguiente fragmento de entrevista, hecha a un directivo de los padres de familia:

> *DS: Kay comunidadpi kachkan riki Iglesia Metodista, Bautista, Peruana ninku; chaymanta ñuqayku riki, catolico. Manan ñuqapaqqa allinchu chay riligiunkunaqa porque kumunidadniykuta malta chay costumbriykuta ima chinkachipuchkanku. Chinkachipuchkanku chay antes imaynas llamk'arayku, pachatirra mamaman simpre apukunamanpas phukurikuspapuni imallapas rurakun, llamk'akun; después kan fiesta, chaykunatapas chinkachipuchkanku, dansakunatapas; porque mana paykunaqa participanchu, intiristapas tumanchu, chaykunawan chinkapun chay huk riligiunkunaq rikhurimusqanwan*.
>
> ´DS: En esta comunidad, están lo que llaman las iglesias metodista, bautista, peruana; después estamos nosotros, católicos. Para mí no está bien estas religiones, porque están haciendo desaparecer nuestras costumbres. Están haciendo desaparecer cómo antes trabajábamos; llamando siempre a la madre tierra y los apus se hace algo, se trabaja; después hay fiestas, eso también están haciendo desaparecer; también las danzas, porque ellos no participan, no toman interés. Con la aparición de esas, religiones están desapareciendo` (E/PAPAFACN7LA, 14-5-03)

Del mismo modo que el padre de familia, la versión de los profesores es en el sentido que la presencia de grupos o "sectas" religiosas se están perdiendo las tradiciones y valores culturales. Esto es lo que nos dijo uno de los docentes entrevistados:

> PT: La comunidad no está valorando su propia cultura antigua que tiene, o sea, eso es la consecuencia de la presencia de las sectas religiosas, que realmente están evitando. Pero cierta cantidad de personas viven de eso. Ahí practican el pago a la tierra, Pachamama que realmente, inclusive se hace una escenificación el 20 de Octubre de cada año en el centro educativo con motivo del aniversario de la escuela. Pero nosotros, a nivel de centro educativo, está planificado esa actividad, pero de tal forma que nosotros solamente valoramos, por ejemplo en la enseñanza, la velada de la oveja, el cruz velacuy; tenemos que enseñarle, pero hay alumnos que realmente no quieren participar en esas actividades ¿por qué? por la presencia de dichas sectas. (E/PTCN10LAyB, 26-5-03)

Los mismos docentes manifiestan que la comunidad está perdiendo sus costumbres y tradiciones o no las están valorando; sin embargo, durante el tiempo que estuvimos en el trabajo de campo, por ejemplo, tampoco ellos asistieron a la fiesta de las cruces que se lleva a cabo el tres de mayo (ampliamente conocida y difundida en el mundo andino contemporáneo), tampoco se pudo encontrar en las programaciones curriculares temas relacionados con acontecimientos que tienen que ver con las ritualidades (todavía vigentes), principalmente en las labores agropecuarias. Sin embargo, no podemos obviar que las "expresiones de la tecnología simbólica andina son los rituales de producción que siempre acompañan y orientan las actividades económicas del hombre andino". (Kessel 1992: 203).

### 1.1.3 Manifestaciones de la cultura local andina

Si bien la cultura escolar impone una serie de lógicas y estructuras educacionales nacionales, el pensamiento y la cultura andina están presentes en el pensamiento de los alumnos y padres de familia de la comunidad de Huilloc; por lo que, en cuanto encuentran espacios de *participación,* aflora la lógica y sentimiento andinos como parte de su configuración socio-cultural, basada en el conocimiento local.

> Este *conocimiento local* se expresa a través de las prácticas agropecuarias, las formas cooperativas de trabajo, los rituales que se celebran a la tierra, las plantas y los animales, la memoria cultural relativa a la estética de la tierra, etc. Conocimiento basado en la tradición oral y a la vez altamente contextualizado (Maurial 1999: 1).

Estos y otros rasgos socio-culturales se pondrán de manifiesto a medida que abordemos este punto.

**a) La cosmovisión y los valores andinos**

**- Durante los procesos educativos**

En cuanto los docentes dan apertura a la participación de los estudiantes o los padres de familia, a pesar de estar enmarcados en un espacio pedagógico escolar, se pone de manifiesto el sentimiento de la relación hombre-naturaleza. En términos de Rengifo, se torna en una crianza mutua entre el hombre y la naturaleza, vivenciando su relación con los seres del mundo como crianza recíproca. “Siente que al criar una papa, ésta también le cría” (Rengifo 2000: x).

En ese entender, la vivencia del hombre andino está inmersa en una lógica de pensamiento donde los elementos materiales no son simples materias inertes, sino que tienen vida y con los cuales se entabla una relación dialógica. Así, por ejemplo, un estudiante, cuando es solicitado a participar en las actividades de formación, recurre a su vivencia real y concreta. Por ello, citaremos tres ejemplos, producto de la observación y entrevistas a los alumnos y un padre de familia, los mismos que corroboran lo que acabamos de manifestar:

> **a)** Durante la formación en el patio, un niño de los grados intermedios pasó al frente para hacer una adivinanza en quechua: *Imas mari, imas mari, ñawillayta kichariway, maykamapas purillasaqmi; ¿iman kanman?* ´Adivina adivinador, solo ábreme los ojos e iré nomás hasta donde sea; ¿qué podrá ser?`. Los niños y niñas contestaron: *¡Tikras!,* ´¡Tijera!`. La profesora le preguntó al niño que si “tijera” es la respuesta, pero el niño dijo: *Manan chaychu* ´No lo es`; entonces, la profesora nuevamente les repitió la adivinanza en voz alta como para que escucharan todos los niño/as formados en filas. Esperaron unos instantes y en silencio, sin poder dar con la respuesta; ya cuando todos estaban rendidos, uno de los alumnos llegó a decir: *¡Unu… unu!* ´¡Agua…agua!`; preguntado al que hizo la adivinanza, afirmó que sí es el agua, porque cuando uno riega en la chacra hay que abrirle como una especie de canaleta para facilitar el recorrido del agua. La profesora pidió

aplausos para el estudiante por hacer una adivinanza muy original. (CC. Pág. 99, 5/5/03)

**b)** *NNN: Chay chaqrapi Apukunaman, pachamamaman… pacha tirraman phukurikuspa t'inkakuy allin kachkan, papachakuna rurunanpaq… lisaskunaq allin kananpaq.*
´NNN: Está bien lo que saludamos e invitamos a los Apus y a la madre tierra, para que pueda producir la papa y estén bien las lisas u ollucos`. (E/A5°y6°CN7LB, 14/5/03)

**c)** *DS: Ñuqaykuqa siempre abueluykunamantapacha chakra llamk'ayniyku ukhupi, ayni, mink'a chaykunatapas kaqtaraq rurachkayku. Qatichkallanin ñuqaqa porque muhu tarpunapaq ch'uyakuna, chaymantapas kaq inciensuchawan saymispa llamk'ana chayá allinta riki rurun, papa, sarapas, imapas.*

´Nosotros siempre desde nuestros abuelos, en la chacra, faenas y los trabajos colectivos estamos siguiendo. Yo sigo, porque para sembrar la semilla hacemos el ritual con incienso, así pues la papa, maíz o cualquier producto produce bien`. (E/PAPAFA. CN7LA, 14/5/03)

Mientras que en los niños/as y padres de familia es evidente la relación y convivencia del hombre con la naturaleza, los docentes obvian estos conocimientos locales y comunales, o en el mejor de los casos se recurre a lo que ellos llaman calendario cívico, donde se consigna algunas festividades comunales, como se puede ilustrar en el siguiente fragmento de entrevista:

E: ¿Qué elementos culturales o conocimientos locales incorpora Ud. en su práctica pedagógica de aula?
PR: Bueno, según mi calendario comunal y mi calendario cívico que he programado en mi carpeta pedagógica, solamente saqué una sola actividad que lo hacen en el mes de junio la celebración de sus animales, que lo hacen el 24 de junio y otra actividad, todavía no he podido indagar qué costumbres tienen, porque yo pienso de que nuestras actividades deben estar relacionadas de acuerdo a las actividades comunales que hay en la comunidad. (E/P, CN9LB, 27-5-03)

Señalan algunos docentes que deben tomar en cuenta las actividades comunales para desarrollar sus actividades pedagógicas, pero en la práctica, durante nuestra estadía, no se pudo apreciar actividad alguna que esté relacionada con lo que se hace en la comunidad.

***- El "Kallpachay" para lograr aprendizajes***

Continuando con los valores de reciprocidad y apoyo mutuo, podemos decir que en las clases también de alguna manera se reflejan estas prácticas a través de los alumnos, puesto que "el aprendizaje escolar es un proceso interaccional en el que las actitudes y el comportamiento de la persona se ven influenciados por los miembros del grupo al cual pertenecen" (Sarabia 1996: 157); por ejemplo, cuando un compañero de estudio tiene dificultades en el aprendizaje, otro compañero con mayores habilidades o destrezas lo ayuda, porque ellos viven en una comunidad y el *kallpachay* o darle fuerza está presente en cada momento de la vida comunal. Esto que acabamos de manifestar se traduce en las clases, como podemos advertir en el siguiente caso:

> Un niño de 1° grado tiene dificultades en reproducir unos círculos utilizando unas siluetas plásticas en su cuaderno. Otro niño de 2° grado que estuvo copiando en su cuaderno un texto del rotafolio, se acercó al niño con dificultad y le empezó a ayudar con la silueta diciéndole: *Amayá chhaynatachu, qhawariy, khaynachata khaynachata ruranayki*, ´No así, observa, así tienes que hacer`; este niño que le ayudaba graficó un par de círculos y le dijo que hiciera lo mismo. El niño de 1° grado observó lo que hizo el compañero de 2° grado e intentó representar los gráficos. (CC. Pág. 26/14/04/03)

Esta ayuda proporcionada por el niño de 2° grado, no sólo se quedó en indicar y demostrar la forma de hacer los gráficos, sino que permanentemente monitoreaba al aprendiz, a la vez que aquél (monitor) no descuidaba su trabajo de seguir copiando en su cuaderno el texto presentado en el rotafolio.

En esta misma sección, también otros niños recurrían a estrategias colectivas para poder hacer frente al reto:

> Un grupo pequeño de tres niñas, apoyándose entre ellas, empezó a diseñar las siluetas ayudándose sus integrantes unas a otras. Una de ellas presionaba la silueta en el cuaderno mientras la otra bordeaba con el lápiz la silueta; la tercera decía: *Allinmi, allinmi kachkan* ´Está bien, está bien`. (CC. Pág. 26/14/04/03)

En lo que corresponde al punto de reforzamiento del aprendizaje individual, ya hemos hecho referencia sobre los alumnos que prefieren trabajar de manera colectiva, más que de manera individual; no obstante, esta forma de trabajo colectivo a veces es coartada por algunos docentes, sin reflexionar que el darle fuerza y apoyo a un compañero es vital para que siga creciendo y aprendiendo de manera mucho más consistente y propia desde su cultura.

**- El *"K'alqaykachay"* y su reparo como control social en los niños**

Este es un aspecto bien interesante que se da en los educandos, porque el protagonismo exagerado y soberbio (distinto al papel protagónico que debe asumir el líder comunal) no está bien visto por los pobladores y los propios estudiantes, por lo que se regula a través de un control social. Precisamente, en un pequeño fragmento durante el desarrollo de una sesión de clases, se pone de manifiesto este control social entre los alumnos:

> Un niño, de nombre Florencio, participaba en la clase de manera reiterada y, levantando la voz (gritando), silenciaba a sus compañeros. Frente a esta situación, un grupo de compañeros de estudio le empezó a decir: *Chusss… ch'iw kay, ñisutañan q'allqaykachamuchkanki,* ´Chusss… cállate, ya mucho estás vociferando`. Otros compañeros le reiteraron: *Ñisutañan rimamuchkanki yaw, machasqa hina rimayamuchkanki* ´Oye, ya estás hablando de más, estás hablando como borracho`. Florencio seguía participando, pero gritando: *¡Mach'aqwayta mikhurapusqaku…!* ´¡Se comieron la serpiente…!`. Muchos de sus compañeros se hastiaron y lo hicieron callar: *Ñisutaña q'allqaykachamuchkanki; chusta… chusta, ¡Upallay!* ´Mucho estás vociferando; chuss… chusss, ¡Cállate!`. (CC. Pág. 96/30/04/03)

Es verdad que, en las sesiones de clase, el docente debe propiciar la participación activa de los estudiantes. Así lo hicieron en la mayoría de las clases, hasta donde pudimos observar; por el contrario, los alumnos tienen bien claro que el participar levantando exageradamente la voz o acaparando la atención, no es lo adecuado.

En el ejemplo que acabamos de ver, viendo que el docente se puso muy complaciente, los mismos alumnos tomaron la iniciativa de ejercer una presión colectiva para corregir la situación.

**- El "*Mallichikuy*" durante los momentos de recreo**

Durante los espacios de recreo, nos detuvimos a observar a lo que se dedican los alumnos varones y mujeres, además de jugar al fútbol, a la pesca o al columpio; nos dimos cuenta que, durante la ingesta de alimentos, los niños/as experimentan situaciones interesantes. Se trata de que los alumnos que provienen de las comunidades y sectores anexos a Huilloc asisten al centro educativo aprovisionados de alimentos o cocaví para ser compartido entre compañeros de estudio (ver primera fotografía del anexo 3) y, a veces, para invitar a los mismos docentes.

A este hecho de compartir alimentos, los alumnos en quechua le denominan como el "*mallichikuy*" (invitar y compartir, en castellano). Por ello, presentamos un par de eventos más frecuentes que se pudo registrar en el cuaderno de campo durante el recreo escolar:

> Dos niñas y un niño se ubican hacia el cerco perimétrico de la escuela; se sientan formando una especie de círculo y, sacando de sus atados de *liklla*[31], choclo y chuño sancochados, proceden a compartir el cocaví. A unos cinco metros de distancia, otras dos niñas comparten, de una bolsa de plástico, una porción de maíz y habas tostadas, además de papa sancochada. Una de las niñas le decía a su compañera: *Malliyachiway chuqlluchaykita, ñuqataq hak'achayta quyusayki*, ´Invítame tu choclo, y yo te daré tostado`.
> Contrariamente a los niño/as que compartían los alimentos, otro niño se encontraba jugando y corriendo detrás del balón; al mismo tiempo que corría, tenía en la mano una bolsita de *arrocillo* tostado (producto comprado de una tienda). Uno de sus compañeros de juego, también portaba un pan que de rato en rato se llevaba a la boca. (CC. Pág. 117, 7/5/03)

Este par de eventos, que pudimos registrar en el cuaderno de campo nos puede ilustrar algunos aspectos muy interesantes a contrastar; puesto que nos había llamado la atención quiénes son los niños que consumen tostado, papa o choclo sancochado, y quiénes los que consumen pan o arrocillo. Preguntándonos sobre la procedencia de los niños, supimos que, en el caso del primer grupo, las dos niñas y el niño vienen de la zona alta conocida como *Rukha*; las otras dos niñas que comparten el tostado

[31] Manta tejida, conocida en Bolivia como *awayu*.

también vienen de la parte alta denominada *Phaqchaq*; por tanto, es compresible que tienen que traer consigo un cocaví para asistir a la escuela. Mientras que los otros dos niños, del arrocillo y el pan, viven en la parte baja de la comunidad, cerca de la escuela y pueden comprar dichos productos de las tiendas de abarrotes que se encuentran a ambos márgenes de la carretera que atraviesa la comunidad.

Lo interesante es que, como los niños que viven a pie de carretera y junto a la escuela obvian el cocaví, usan moneda para adquirir comida de la tienda y satisfacer sus necesidades gastronómicas en forma directa y personal (satisfacción individualizada); en cambio, los niños y niñas que proceden de lugares donde no hay tiendas comerciales, todavía se nutren de alimentos producidos por ellos mismos, además de que mantienen los valores de compartir entre compañeros, actitud ésta que lo que demuestran con los propios profesores, tal como se puede ilustrar en este otro fragmento:

> Durante el recreo, en el patio de la escuela, las tres profesoras de la escuela primaria, más la profesora del nivel inicial (jardín de infantes), se encontraban sentadas en grupo y conversando a manera de tomar los rayos del sol, porque en la clase hace mucho frío. En eso, una niña se les acercó y les convidó un choclo sancochado y un poco de habas y maíz tostados. Al convidarles, la niña les dijo: *Chaychallatapas profesora malliykuychis* ´Profesoras, prueben siquiera estito`. Las profesoras correspondieron el gesto de la niña y, partiendo el choclo, procedieron a compartir entre ellas. (CC. Pág. 109, 5/5/03)

Este tipo de detalles se pudo observar con bastante frecuencia durante los recreos escolares. Lo que nos lleva a manifestar que, en efecto, los niños de las partes altas todavía valoran y comparten los alimentos que ellos mismos y sus padres producen, mientras que los niños que compran de la tienda se van involucrando paulatinamente en el mundo del mercado y el consumo.

**- Los casos de permiso**

Como una práctica cultural de la comunidad, tanto adultos como niños, si quieren solicitar algún servicio a alguien, por lo general lo hacen entregando como obsequio algún producto agrícola. Esto se pudo constatar durante nuestra permanencia en la comunidad; las veces que un niño o niña trae consigo una bolsita de papas, habas o cualquier otro producto agrícola (ver última fotografía del anexo 3) para entregárselo a los docentes, es porque han de solicitar permiso o, de lo contrario, justificar una inasistencia a clases. Esta forma de comunicación es más pragmática, porque con solo entregarle la bolsita de papa, el docente ya sabe que se trata de la justificación de alguna falta (inasistencia) o solicitud de permiso.

Para ilustrar de manera concreta lo que venimos manifestando, hemos tomado un fragmento de una de las observaciones realizadas:

> Una madre de familia se aproxima al director, que se encontraba en el patio; lo saludó: Buenos días, profesor; ¡Buenos días, señora! – contesta el director. La madre de familia se baja de la espalda un pequeño atado que trae en una *lliklla*, luego le alcanza el atado pequeño con contenido de papas. Papá, *kaychallatapas* ´Siquiera estito`, le dijo la señora; el director recibe el atado y contesta diciendo: "*¿Ñuqapaq?* ´¿Para mí?`, gracias señora". La madre de familia, en voz baja, le suplicó al profesor: *Ay papá, chikuchayta permisuchata quyapuway kunan p'unchawlla* ´Ay papá, démelo permiso a mi hijo sólo por hoy día`; por su parte, el director le contestó con una pregunta: *¿Imanaptim?* ´¿Por qué?`. Cuando estaba por argumentarle el pedido la señora, el director la interrumpió y, llevando el atado hacia la dirección, le dijo: *Hamuy, hamuy*…. ´Venga, venga…` Ingresaron a la dirección y, guardando el contenido del atado, le devolvió la *lliklla* o manta diciéndole: Ya señora, *rillay, rillay* ´Vaya nomás señora, vaya nomás`. Esta respuesta es entendida por la madre de familia como aceptado el pedido, por lo que, de manera muy discreta, se retiró diciéndole: ¡Gracias profesor!. (CC. Pág. 127, 9/5/03)

Como podemos apreciar en el ejemplo precedente, la solicitud verbal es acompañada de una retribución material. Es decir, que el hecho de entregar un producto agrícola para pedir un servicio es como un acto que legitima la seriedad e importancia del pedido. Sin embargo, no está de más dejar constancia de que este hecho no puede prestarse a interpretaciones distorcionadas, como para comparar con un "soborno" o algo parecido; no se trata de decir tanto te doy, por tanto que me corresponde. Aquí, se conjuga una serie de valores socio-culturales como el reconocimiento, cariño y retribución espontánea al otro y en alimento; esto es un valor andino vigente acerca de la reciprocidad como una trdición heredada desde el tiempo de los incas, ya que hasta "los favores que recibían de sus dioses tenían que retribuir con ofrendas, sacrificios y oraciones" (Espinoza Soriano 1997: 202).

**b) Género y participación**

**- En procesos educativos de aula**

Cabe señalar que, en los últimos tiempos (segunda mitad de los '90)[32], se ha incrementado sustancialmente el número de niñas incluidas en el sistema escolar como un derecho educativo en la comunidad de Huilloc; no obstante, todavía se hace necesario reforzar y seguir trabajando el tema de equidad de género, puesto que, en los trabajos de grupo, los niños quieren trabajar entre niños, y las niñas por su parte prefieren agruparse entre niñas, como se puede observar en dos pequeños fragmentos de entrevista:

[32] Precisamente, en esta comunidad de Huilloc, tuve la oportunidad de trabajar como profesor de la escuela primaria desde el año 1987 a 1992. Durante este tiempo, sólo una niña llegó a cursar hasta el Sexto grado de primaria, ya que en esos tiempos era difícil que los padres y madres de familia educaran a sus hijas hasta terminar la primaria. En esos tiempos las niñas estaban destinadas a las labores domésticas y el pastoreo.

**a)** *E: Victoria, ¿pikunawan astawan llamk'ay gustasunki clasepi?*
*Na: Simionawan, Maria Salomenawan, Basiliawan.*
*E: ¿Chaymantari?*
*Na: Ceciliawan*.
*E: ¿Imaptintaq paykunawan llamk'ay gustasunki?*
*Na: Mana pukllaqtinku nitaq maqanakunkuchu*.
*E: ¿Wakin qhari compañeroykikunawan manachu gustasunki llamk'ay?*
*Na: Mana*.
*E: ¿Imanaptin?*
*Na: Maqanakuqtinku.*

´E: Victoria, ¿Con quiénes prefieres trabajar en clase?
Na: Con Simeona, María Salomé y Basilia.
E: ¿Con quiénes más?
Na: Con Cecilia.
E: ¿Por qué te gusta trabajar con ellas?
Na: Porque no juegan tampoco pelean.
E: ¿Con tus demás compañeros varones no te gusta trabajar?
Na: No.
E: ¿Por qué?
Na: Porque pelean`. (E/A3°CN6LB, 9-5-03)

**b)** *E: A ver, qanman Américo, ¿pikunawan astawan clasepi llamk'ay gustasunki?*
*No: Qharimasiykunawan*.
*E: ¿Warmikunawanri?*
*No: Mana… hi, hi.*
*E: ¿Imaptin?*
*No: Paykuna p'inqakunku.*

´E: A ver, a ti Américo, ¿con quiénes te gusta trabajar más en la clase?
No: Con mis compañeros varones.
E: ¿Y con las mujeres?
No: No… ji, ji.
E: ¿Por qué?
No: Ellas tienen vergüenza`. (E/A5°y6°CN7LB, 14-5-03)

Como podemos ver en los datos, la niña da una explicación sobre el porqué no pueden trabajar en grupos mixtos; ella manifiesta que sus compañeros juegan y pelean durante las sesiones de clase. Este hecho, al parecer, les molesta a las niñas, porque impide trabajar de manera conjunta y mixta.

Por el contrario, en el caso del niño, aduce que las niñas tienen vergüenza de trabajar con los niños varones. Sin embargo, durante las observaciones de clase realizadas, son los niños que se muestran más prejuiciosos que las niñas, quizá porque los alumnos de los últimos grados de primaria se encuentran ingresando a la etapa de la pubertad. Veamos el siguiente caso, donde inclusive la profesora tuvo que mediar para formar grupos de trabajo y explicar que se puede trabajar sin ningún problema de manera mixta:

> La profesora les dijo a los alumnos: "Vamos a organizarnos y formar grupos de trabajo, para eso prepararemos unas balotas con números de 1 al 5 y luego vamos a sortear". Puso las balotas en un sombrero de uno de los alumnos; los alumnos sacaron las balotas y la profesora les indicó que observaran el número que les tocó. Luego indicó que se juntaran los "unos", los "dos", los números "tres",

> sucesivamente, hasta el "cinco". Las balotas indicaban el grupo al que debían pertenecer los estudiantes; se fueron formando grupos de 3 ó 4 integrantes. Al final, se formaron 5 grupos. Un grupo resultó conformado por 4 niños, otros dos grupos resultaron mixtos (varones y mujeres). En otro grupo de cuatro integrantes resultaron sorteadas 3 niñas y un solo niño; el niño no quería aproximarse a su grupo, pero la profesora le dijo que tenía que integrarse nomás a ese grupo. El grupo que fue conformado por niños varones se dio cuenta del otro grupo conformado por tres niñas y un solo niño, los niños se rieron y dijeron: *¡Waww…! Qhawariychik yaw sapallan qhari tuparusqa warmi chawpipi*, ´¡Oh! Miren, el único varón entre las mujeres`; la profesora escuchó esto y dijo: "Me he dado cuenta que los niños no quieren estar en grupo con las niñas. No tienen que tener vergüenza, varones y mujeres somos iguales y podemos estar en grupo". (CC. Pág. 35-36, 15/04/03)

Es notorio que principalmente los niños son los que exteriorizan más sus deseos de trabajar entre niños y niñas por separado, ya que ocurre como que les causa risa cuando un niño se encuentra en medio de tres niñas. Por tanto, recordamos que en este centro educativo se demanda trabajar la cuestión de género, puesto que no todos los profesores le ponen cuidado y que, más al contrario, utilizan la situación de género como un mecanismo de control estudiantil y contribuyen a que se vulnere el trabajo participativo con equidad, principalmente en la adquisición de habilidades y destrezas académicas, tal como se puede demostrar una vez más con el siguiente ejemplo:

> Unas niñas que se encontraban en la parte de adelante (frente al pizarrón) iban conversando y moviéndose; el profesor, al darse cuenta del movimiento de las niñas, dijo: *Mana mana, kaypiqa pukllachkankun, huk qharita kayman tiyarachimusaq.* ´No no, aquí están jugando, un varón voy a hacer sentar aquí donde están jugando`. Indicó que una de las niñas se fuera hacia atrás, y a su vez, el niño de atrás reemplazara a la niña que estaba jugando. Ambos niños hicieron el cambio, y el profesor continuó con la clase `. (CC. Pág. 47/21/4/03)

Como podemos ver, algunas acciones docentes hace que el entusiasmo de las niñas se vea disminuido u opacado, lo cual puede repercutir en el futuro, cuando les toque asumir un rol protagónico en la comunidad. Incluso al nivel de "política[s] indígena[s] hoy en día continúa siendo un dominio de los hombres aún después de una década de esfuerzos para mejorar la participación de las mujeres en estas esferas" (Chase Smith s/f: 54).

**- En actividades recreacionales (patio)**

Antes de entrar en este punto, debemos aclarar que en el ámbito de la comunidad de Huilloc existe una discriminación positiva de género, ya que están definidos los roles tomando en cuenta las actividades familiares y comunales. En este contexto, no hay una competencia o predominancia del hombre frente a la mujer, sino que existe el dualismo y la complementariedad.

> El dualismo se refiere a la tendencia de muchos sistemas simbólicos a dividir las categorías de personas, elementos manuales, organización social, totalidad de los seres, etc. en dos clases. Las relaciones lógicas entre ellas son, en general, de

> contradicción y de oposición complementaria. Es decir, el valor o significado de cada clase es relativo, dependiendo en principio de su oposición a la otra, y el conjunto de las dos conforma una totalidad…El dualismo es la base de la estructura simbólica andina, donde los elementos del universo y de la sociedad se clasifican a partir de pares opuestos complementarios… (Carafa 1997: 2)

Se puede tomar como ejemplo ilustrativo la actividad del aporque o siembra, actividad desarrollada por hombres con participación de las mujeres; el hombre es quien ejecuta la apertura del hoyo con el *tirapié o chakitaklla*[33], mientras que la mujer deposita la semilla. Por tanto, en dicho contexto no se puede invertir los roles así porque así, porque responde a una configuración social y cultural dentro de la comunidad; salvo por algunos casos de migración temporal masculina que determina un nuevo comportamiento en los sistemas de producción de subsistencia doméstica. Por ello es que los alumnos traen consigo estos rasgos socio-culturales que, a su vez, son reflejados en la escuela. Entonces, será labor del docente conocer bien la realidad en la que se desenvuelve para poder tratar con cuidado, aprovechando los ámbitos educativos de manera reflexiva y crítica.

Durante los recreos, se observa que los niños juegan entre varones y las niñas entre sí. A pesar de que las niñas de grados superiores juegan al fútbol, lo hacen entre ellas, tal como podemos evidenciar con las observaciones realizadas:

> Son las 10:40 de la mañana, observo que un grupo de 10 niñas de los grados: cuarto, quinto y sexto juega al fútbol en un extremo del patio de la escuela. Son cinco niñas a cada lado del equipo, las más pequeñas hacen de arquero y las otras (cuatro por lado) atacan al rival y defienden sus equipos. Las niñas corren y ríen al disparar la pelota hacia el equipo contrario, pero, en cuanto se les escapa la pelota hacia el centro del patio, donde también están jugando los niños, éstos tratan de apropiarse del balón de las niñas, haciéndolas correr de un lado a otro, pero ellas, haciendo un solo grupo, logran recuperarlo y tratan de ocupar un espacio mucho más reducido y alejado del centro del patio. (CC.Pag. 118, 7/5/03)

Algunas veces, se puede observar que las niñas juegan a “la pesca”, pero siempre por separado varones de mujeres, como en el ejemplo que antecede y en el siguiente caso:

> A algunas niñas, de grados inferiores, les gusta colgarse en el travesaño del ramadón del patio a manera de columpio. Para poder alcanzar el travesaño del ramadón, las niñas han arrumado piedras (una encima de otra) hasta alcanzar una altura prudente que les permita alcanzar el travesaño horizontal y avanzar de un extremo a otro columpiándose con las manos, y en turno. (CC. Pág. 117, 7/5/03)

En estos casos, no podemos decir que las niñas deben hacer tal o cual cosa y los niños tal otra; se trata de un contexto educativo, donde los alumnos desarrollan una

---

[33] Herramienta de trabajo ancestral utilizada para la siembra de tubérculos y el barbecho, la cual se maneja utilizando los pies para hundir en el suelo y hacer hoyos con la finalidad de depositar la semilla.

serie de actividades físicas, lo cual no contraviene el rol que les toca asumir como niñas o como niños. Se trata de encauzar las diferentes actividades que coadyuven al desarrollo físico y psíquico de los alumnos, siempre y cuando se haya hecho un trabajo con los padres de familia, la comunidad y haber acordado las reglas de juego educativo y no tener contrariedades o descontentos, tanto al nivel de escuela, como de la propia comunidad.

## 1.2 LA INTERCULTURALIDAD A PARTIR DE LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULARES

Basándonos en las revisiones documentarias correspondientes a las programaciones curriculares desarrolladas por los docentes, podemos dar cuenta que existen contenidos o tópicos previamente planificados en las llamadas Unidades Didácticas[34] que corresponden a un proceso antelado denominado previsión de "actividades permanentes del aula y las actividades del centro educativo" (DINEIP-M.E. 1999: 93). En estas programaciones curriculares, llamadas también de corto plazo, se organizan y desarrollan actividades educativas que deben ser previstas con anticipación (Encinas 2000: 173).

Durante el lapso de permanencia en el trabajo de campo, los docentes de la escuela de Huilloc manejaban dos tipos de programaciones conocidas como Unidades de Aprendizaje y Proyectos de Aprendizaje (Ver anexos 13 y 14), en las que se preveían actividades o contenidos a desarrollar durante las prácticas pedagógicas con los alumnos. Sin embargo, durante las sesiones de clase, no siempre se desarrollan las actividades tal como estaban planeadas; algunas veces, los docentes de manera espontánea desarrollaron actividades no previstas. Algunas veces, lo que el docente tenía planificado le servía solo como referente que no necesariamente era

---

[34] De acuerdo a lo que plantea la DINEIP-M.E. (1999), las Unidades Didácticas corresponden a una planificación de corto plazo, donde se deben considerar las actividades permanentes del aula y las actividades del centro educativo. Existen varios tipos de unidades didácticas que se emplean una u otra según el caso.
Para el trabajo de un currículo por competencias, se puede trabajar con tres clases de unidades como:

a) El Proyecto de Aprendizaje: Consiste en una secuencia de actividades permanentes planificadas, ejecutadas y evaluadas con participación del educando. Surge de una necesidad o problema concreto del aula y centro educativo. Integra todas las áreas (materias) de desarrollo; tiene propósitos determinados: Desarrollar capacidades, resolver un problema concreto y obtener un producto.
b) La Unidad de Aprendizaje: Contempla una secuencia de actividades pertinentes que se organiza en torno a un contenido transversal. Debe responder a un problema social o a los interéses o necesidades de los educandos; es integradora y globalizadora, propicia un alto nivel de compromiso y participación de los esducandos. Permite contextualizar contenidos y, tiene una mayor duración que los proyectos y módulos de aprendizaje.
c) Módulo de Aprendizaje: Es una secuencia de actividades pertinentes para tratar un contenido específico; posibilita la sistematización y el refuerzo de aprendizajes específicos, puesto que permite el desarrollo de capacidades específicas de un área. Su duración es más breve que las Unidades de Aprendizaje y de Proyecto.

desarrollado en la secuencia de clase establecida. Por ello, tomaremos algunos pasajes o fragmentos de las actividades programadas y no programadas que configuran el desarrollo de los contenidos y veremos de qué manera estas actividades desarrolladas se aproximan hacia un diálogo intercultural.

### 1.2.1 Hacia el diálogo intercultural

#### a) Canciones y versos a la madre andina

Dentro de lo que es el Calendario cívico escolar preestablecido para el centro educativo, se muestran una serie de acontecimientos o festividades concordantes con lo establecido de manera oficial y nacional; en esta calendarización cívica escolar, es notoria la festividad al "Día de la Madre", celebrada cada segundo domingo del mes de mayo. Con este acontecimiento, los docentes encontraron motivo para realizar una serie de actividades pedagógicas, destacando, entre otras, la preparación de canciones y versos en quechua y castellano con la participación de los estudiantes.

En uno de los salones donde realizamos observaciones, la profesora que estuvo a cargo de los alumnos de 5° y 6° grados (fusionados) colocó en el pizarrón un papelógrafo que fue previamente preparado por ella y pidió a los estudiantes que leyeran con atención para luego intentar memorizar los versos que serían dedicados a las madres. En el texto previamente escrito se leía lo siguiente:

***Mamaypaq p'unchawninpi (Harawi)***

**´Para mi madre en su día (Poesía)`**

| Versión creada en quechua | Traducción al castellano |
|---|---|
| *Manaraq simiypas t'uqyachkaptin*<br>*wasayki patapi purisqaymanta pacha*<br>*quyllurta hina qhawapayarayki*<br>*manchay munana mamallay*.<br>*Yawarnikin sirk'aypipas*<br>*kawsayta quwaspa purichkan*<br>*tutapipas p'unchawpipas*<br>*qanwan kuska purichkan*.<br>*Pachamamatan mañakuni tukuy sunquywan*<br>*mana hayk'aq chinkarinaykipaq*<br>*samaynikiq ñawpaqman puririchiwananpaq,*<br>*mana hayk'aq sayk'uyllata.*<br>Qanta munani qhawariyta<br>*Mallkita hina llanllariqllata*<br>*T'ikata hina mana ñaq'iriqllata*<br>*Manchay munana mamallay.*<br>(CC. Pág. 114, 7/5/03) | Cuando todavía aún podía hablar<br>cuando estuve en tus espaldas<br>te contemplaba como a una estrella<br>muy querida madre.<br>Tu sangre llevo en mis venas<br>dándome vida me acompaña<br>de día y de noche<br>recorre contigo misma.<br>Pido de corazón a la madre tierra<br>que nunca desaparezcas<br>y que tu aliento me anime a andar,<br>sin llegar jámas al cansancio.<br>Yo quiero verte siempre<br>tierna como una planta<br>como una flor sin marchitar<br>muy querida madre.<br>(Traducción nuestra) |

Como se puede advertir, la poesía está escrita en quechua, la misma que hemos intentado traducir literalmente al castellano, para ayudar en la lectura a los lectores que no conocen o no manejan la lengua quechua.

Analizando el contenido de la poesía, podemos advertir claramente varios elementos que guardan concordancia con la cosmovisón andina y que, a través de los versos con bastante contenido metafórico, se mezcla una ternura maternal que augura la vida larga y prolongada hacia la madre cual si fuera un árbol frondoso y que, a su vez, florezca eternamente. Asimismo, se pondera la compañía y la figura de la madre hacia sus hijos; de manera interesante, resalta el hecho de relacionar a la madre con la *pacha mama* o madre tierra, dándole una vivencia real y pragmática.

Con el texto mostrado, lo que intenta hacer la profesora es tratar de convertir un acontecimiento festivo, que culturalmente corresponde más a un contexto urbano, pero que con los versos presentados, cobra un sentido andino y desde la lógica y sentir andinos. Es decir, si observamos desde una óptica intercultural, lo que se trata de hacer (desde el trabajo de la profesora), es un intento de llegar hacia un "entendimiento e intercambio que lleva al enriquecimeitno cultural de las partes" (Albó 2000: 86) como un ideal de convivencia intercultural.

Este acercamiento, tendiente al diálogo intercultural desde la práctica docente, se plasma también a través de otras actividades pedagógicas similares, las mismas que dan muestras de una labor docente contextualizando las prácticas pedagógicas (en este caso) a partir de ese sentimiento andino, como se puede apreciar en la canción que presentamos seguidamente:

***Aysariway chutariway (Taki)***
**Jálame, llévame (canción)**

| Versión en quechua | Traducción al castellano |
|---|---|
| *Aysarillaway chutarillaway*<br>*Yachaywasinchisman, (Kutiy)*<br><br>*mamitanchista raymimusunchis*<br>*sumaq sunqunchiswan. (Kutiy)*<br><br>*Haku ripusun wawallan hina*<br>*haku pasasun wawallan hina*<br>*mamitanchista tusuchimusun,*<br>*mamitanchista kusichimusun. (Kutiy)*<br>(CC.Pág. 121/8/5/03) | Jálame, llévame<br>a nuestra escuela, (bis)<br><br>festejaremos a nuestras madres<br>con todo corazón. (bis)<br><br>Vamos, iremos como sus hijos<br>Vamos, pasemos como sus hijos<br>haremos bailar a nuestra madre,<br>alegremos a nuestra madre. (bis) |

Como se puede observar en la letra de la canción, así como en los versos dedicados a la madre, está presente el deseo docente de darle una significación a la madre desde la realidad y contexto en el que se encuentran los estudiantes, y que en lo posible guarde un sentido pertinente a las actividades pedagógicas. Este acercamiento hacia un diálogo intercultural se da desde el uso de las lenguas, donde la participación de los alumnos se plasma en la repetición de la canción y la poesía creada por la profesora.

Producto de la programación previa del currículo, diseñado para el desarrollo de actividades en los procesos pedagógicos en aula, la labor previsora del docente pone de manifiesto el hecho de querer mostrarle ese sentimiento a la madre, no solo con canciones y versos, sino también con unas cuantas tarjetas diseñadas con los materiales y recursos existentes en el plantel escolar y la comunidad. Todo esto, con el propósito de expresar gratitud a la madre andina por medio de aquel modo gráfico simbólico que se aprende en la escuela, tal como se muestra en un fragmento de registro de observación:

> La profesora distribuye unas tarjetas de cartulina recortadas en forma de corazones; indica a los alumnos que dibujaran a sus mamás en la tarjeta y luego adornaran con unas bolitas de papel picado. Para la demostración, la profesora utilizó la pizarra y dibujó un corazón grande y en medio colocó un escrito con letras grandes que decía: *Francisca Mamaypaq.* ´Para mi madre Francisca`. Cada niño/a trabaja la tarjeta para su mamá teniendo como modelo lo graficado en la pizarra. (CC.Pág. 121/8/5/03)

Con este tipo de trabajos, los docentes tratan de combinar actividades y estrategias educativas de manera creativa, aunque en algunos casos sea una traducción simbólico-cultural; sin embargo, son estilos e intentos de desarrollar procesos curriculares que pretenden encontrar pertinencia y coherencia con la realidad comunal.

Estos intentos y, en algunos casos, esfuerzos por desarrollar un acercamiento hacia el diálogo intercultural, se ven evidenciados de manera mucho más práctica durante el uso de materiales y recursos pedagógicos, como veremos más adelante.

**b) Entre semillas, regletas y siluetas**

Continuando con este punto “hacia el diálogo intercultural” desde los procesos educativos, podemos decir que en el profesorado existe un esfuerzo por utilizar en lo posible recursos y materiales, no solo aquéllos que distribuye el Ministerio de Educación a las escuelas del país, sino que creativamente se recurre a la combinación (en muchos casos la sustitución) de materiales y recursos existentes en la localidad. Este hecho le da mayor objetividad y concreción, principalmente a los ejercicios con contenidos abstractos que por ejemplo se presentan en el desarrollo de las matemáticas. Así, uno de los docentes frecuentemente utiliza material estructurado proporcionado por el Ministerio de Educación y recursos de la comunidad (semillas en este caso):

> El profesor dijo: *A ver, kunanmi ankaykunata llamk’asun* ´A ver, ahora trabajaremos estas cosas`, *¿iman kayqa?* ´¿qué es esto?` señaló lo que había escrito como título en la pizarra: “*Qichuy*” ´Resta o sustracción`; los niños/as dijeron: *¡Qichuy!* ´¡Resta!`. A esta respuesta, emitida en coro por los estudiantes, el profesor dijo: ¡Ya!, *qichuyta ruwasun, chaypaqmi yupakusun* ´¡Ya!, haremos la resta, para ello nos vamos a enumerar`. Cogió una porción de semillas de eucalipto y, ayudándose con dicho material, empezó a enumerar a los niños/as:

> *Huk, iskay, kimsa*…hasta llegar a 36, el profesor anotó en la pizarra el total de alumnos asistentes y dijo: *Chay kimsa chunka suqtayuqmanmi isqunta qichusun, ¿Hayk'an qhipanman?...* ´A esos 36 le vamos a restar 9, ¿Cuánto quedaría?…`. (CC. Pág. 67/24/4/03)

En el ejemplo que acabamos de presentar, podemos decir que no solamente se usa de manera combinada semillas y regletas (que de por sí ya es un ejercicio intercultural), sino que también el educando puede experimentar un aprendizaje mucho más concreto y objetivo, porque los niños y niñas en la comunidad saben llevar cuentas desde cuando les asignaron sus padres animalitos para cuidar. El niño tal vez no tenga noción del número como tal, pero sabe cuántos animales tienen en la familia.

Asimismo, algunas profesoras también se ayudan con el uso de siluetas y tarjetas con imágenes de niños, animales, plantas, etc. recortadas y preparadas, en horas extra escolares, por ellas mismas. Por ejemplo, una de las profesoras que cuenta con gran cantidad de estas siluetas, con frecuencia las utiliza con fines ilustrativos, lo que efectivamente ayuda a entender a los niños lo que se quiere hacer o desarrollar en clase; sin embargo, las siluetas usadas por algunas profesoras, en un contexto comunal como Huilloc, corresponden más a una realidad citadina, como la imagen que mostramos a manera de ejemplo en el anexo 3 (silueta de apoyo).

**c) Sobre los contenidos curriculares**

Con relación a los materiales concretos, podemos decir que se trata de intercambiar algunos materiales o recursos de procedencia cultural diversa. En cambio, en cuanto a la inserción de contenidos y conocimientos curriculares, lo que hemos podido constatar, en el trabajo de campo, es que la mayoría de los docentes centra su atención en la planificación y desarrollo de los contenidos curriculares nacionales. Estos contenidos curriculares nacionales son presentados como un referente para que los docentes los adecúen y contextualicen de acuerdo a la realidad donde laboran, rescatando y valorando las características locales de cada región; pero, en los hechos, algunos docentes toman los contenidos curriculares a manera de enunciados generales, tal como se puede mostrar en el siguiente ejemplo de programación curricular:

**Unidad de Aprendizaje N° 1**

- Nombre: Organicemos nuestra aula con bastante cuidado.

- Justificación: Al inicio del año escolar, el aula debe estar con un ambiente adecuado y para tal fin es necesario dar todos los arreglos respectivos. El niño necesita un aula en buenas condiciones.

- Contenido Transversal: Educación en población. - Subcontenidos: Población, familia y sexualidad.

- Duración: 16 días; Inicio: 07-04-03, Término: 30-04-03.

Cuadro de selección de capacidades e indicadores (por áreas y competencias):

| Área | Comp. | Capacidades | Indicadores |
|---|---|---|---|
| P.S.<br>L.M.<br>C.I.<br>C.A.<br><br>F.R. | 1<br>2<br>2<br>3<br><br>1 | - Normas básicas de aseo<br><br><br>- Los recursos naturales de la comunidad | - Practica el aseo personal<br><br><br>- Identifica los recursos naturales de su comunidad |

Actividades y estrategias:

| Actividad | Estrategias | Recursos | Cronograma |
|---|---|---|---|
| Nuestros recursos naturales | -Identifica y agrupa los RR.NN. de su comunidad.<br>-Los recursos naturales son materias proporcionadas por la naturaleza para provecho del hombre. Se encuentra en la superficie de la tierra, en el subsuelo, en el mar, en la atmósfera y también en el espacio exterior.<br>-Los RR.NN. se pueden aprovechar en forma original y otros después de ser transformados.<br>-Clases [de RR.NN.]:<br>a) Renovables: Pueden renovarse por sí mismos después de ser usados.<br>b) No renovables: No pueden reponerse después de haberse utilizado.<br>-¿Qué es el recurso suelo?, el suelo es una mezcla de materias sólidas, líquidas y gaseosas, esto a su vez forma la capa superficial de los continentes del mundo.<br>-¿Qué es el recurso agua?, es otro recurso esencial para la vida del hombre, los animales y todos los seres vivientes del mundo. | | |
| Reconocemos nuestro cuerpo | -Intercambian opiniones con sus compañeros sobre su desarrollo personal, aceptando sus características biológicas.<br>-Los niños y niñas aceptan sus características biológicas como parte de su desarrollo personal. Todo esto comparte con sus compañeros mediante el diálogo con el apoyo de la profesora. (T/PC5°y6°G, 22-4-03) | | |

Si tomamos como ejemplo de esta programación curricular, el tema referido a los recursos naturales, al hombre y el medio ambiente, podemos darnos cuenta que está planteado a manera de enunciado sobre el cual se puede trabajar.

El ejemplo de programación curricular que acabamos de presentar ilustra una concepción del hombre como un ser que puede aprovechar los recursos para beneficio individual y colectivo, transformándolos según sus intereses y clasificándolos entre renovables y no renovables.

Esto evidencia una visión de explotación, por parte del hombre, de los recursos proporcionados por la naturaleza, los cuales son propios de las poblaciones modernas y citadinas basadas en el “máximo beneficio con el mínimo costo”; pero esta visión contradice la visión del hombre del ande que vive en relación con la naturaleza. En

palabras de don Cruz Martín Choque, podemos decir que juntos nos criamos con la Pachamama: “Ella nos da de comer y nosotros también le damos de comer…” (Rengifo 2000: ix).

Como podemos advertir en la programación curricular, los contenidos y actividades programados no recogen los elementos culturales de la comunidad que aún actualmente se siguen manifestando en los pobladores de Huilloc, como podemos apreciar en la siguiente versión de uno de los propios padres de familia:

> *… muhu tarpunapaq ch’uyakuna, chaymantapas kaq inciensuchawan saymispa llamk’ana, chayá allinta riki rurun papas, sarapas, imapas.*
>
> ´… para sembrar la semilla hay que ofrendar, asimismo hay que saumar con incienso, así pues produce bien la papa, maíz o cualquier otro producto` (E/PAPAFACN7LA, 14-5-03)

Como vemos, la relación hombre – naturaleza está vigente en la comunidad y existe un mutuo respeto para el aprovechamiento de los recursos que nos brinda la naturaleza. En este entender, la escuela (a través de los docentes) debería recoger estas manifestaciones culturales propias de la comunidad y considerarlas en las actividades pedagógicas, con el propósito de analizar y estudiar desde una óptica mucho más amplia e integral.

### 1.2.2 Uso y aprendizaje de lenguas (lecto- escritura y oralidad)

#### a) El horario lingüístico

Para abordar este rubro referido al uso y aprendizaje de lenguas, consideramos pertinente hacer mención al horario lingüístico de uso de lenguas, acordado y firmado por los docentes del centro educativo en un Libro de Actas, redactado en mayo del 2002. Este acuerdo, según refiere el director, sigue en vigencia para el año lectivo de 2003, cuyo tenor se resume en los siguientes términos:

> Acta de adecuación del horario escolar. En el local del centro educativo número 50617 de la comunidad de Huilloc, del día miércoles 8 de mayo del presente año, a horas 1:00 p.m. a convocatoria del Director del centro educativo se acordó los siguientes puntos:
>
> **a)** En vista de los profesores se acordó distribuir en el empleo de las lenguas; es decir, los grados de 1°, 2°, 3° respectivamente utilizarán el horario de tres días en el idioma materno (L1); dos días en el idioma castellano (L2). Los grados de 4°, 5°, 6° respectivamente utilizarán el horario de tres días en castellano y dos días en el idioma materno (L1).
>
> **b)** En vista de que los primeros grados necesitan mayor utilización de la lengua materna, en cambio los grados superiores por situación de promoción necesitan la utilización de los dos idiomas (leyendo y escribiendo). Por acuerdo de unanimidad de los docentes, incluido la profesora del centro educativo inicial, aprobamos este

documento, en el cual firman los asistentes a horas 1:30 p.m. [Al final del documento aparecen seis firmas], (TACE, 26-5-03)[35]

Como podemos observar en la transcripción del Acta firmada por los docentes que laboran en esta comunidad, es notoria la intención de alcanzar un manejo equilibrado de las lenguas quechua y castellana, por lo menos a nivel de uso instrumental; teniendo en cuenta que no es fácil alcanzar aquel ideal de lograr "las cuatro capacidades lingüísticas básicas de escuchar, hablar, leer y escribir" (Baker 1993: 31) en las dos lenguas. Sin embargo, el manejo oral y escrito dependerá del contexto y del nivel de *input* lingüístico proporcionado para el caso del castellano, principalmente.

Durante nuestra estadía en la comunidad, pudimos darnos cuenta que los profesores, casi en su totalidad, son "bilingües equilibrados" (von Gleich 1989: 47) del quechua-castellano o viceversa, al menos en el plano oral; sin embargo, dichos docentes, al verse en un contexto comunal quechua hablante, casi todo el tiempo usan el quechua en sus actos comunicativos con los estudiantes. Inclusive, durante las clases programadas en castellano, cuando ven que no se dejan entender por los alumnos, recurren permanentemente a la alternancia o mezcla de código (Baker 1993: 120) y préstamo del quechua, como podemos ver en forma concreta en los siguientes dos fragmentos transcritos de dos sesiones de clase:

**Caso 1:**

¡Niños…! Yo voy a saludarles en castellano y ustedes me van a responder también en castellano ¿ya…?. Los niños/as escuchan en silencio las palabras vertidas por la profesora. Ella empieza diciendo: ¡Buenos días niños…! ¿Cómo están?... - *¡Winus días prusura…!* ´¡Buenos días profesora` - contestaron los alumnos/as. Luego la profesora completó: ¡Buenos días profesora, cómo estás, *nispayá niwankichis* ´así me van a decir`! (TSC1°G, 6-5-03)

**Caso 2:**

Para empezar la clase, el profesor les dijo a los alumnos: ¡Niños… buenos días!, - ¡Buenos días prosor…! - contestaron los estudiantes. El profesor, cambiando de código, dio indicaciones en quechua de cómo deben saludar y contestar el saludo: *Napaykusqaqa, buenos días o buenas tardes nispayá kutichikunkichis, amayá chiwllachu ¿ya?* ´Cuando se les saluda, buenos días o buenas tardes diciendo hay que responder, no pues callado no más ¿ya?`.

Luego, mostrando un recuadro del abecedario diseñado en el pizarrón, les dijo: *¿Iman kaypi kachkan?* ´¡Qué hay aquí?`, *¡Sinku bukalis…, sinku bukalis…!* - contestaron los alumnos. El profesor les replicó: *¿Sinku bukalischu kaypa sutin?* ´¿Cinco vocales se llama esto?`; los niños/as empezaron a dudar y se callaron, pero el profesor volvió a insistir con la pregunta *¿Iman kay?* ´¿Qué es esto?` y uno de los niños llegó a decir: Abisidariu, y el profesor dijo: ¡Muy bien!, *¿iman kasqa?* ´¿Qué había sido?` - *¡Abisidariuu…!* - contestaron en coro los alumnos.

[35] Transcripción del acuerdo de Centro Educativo redactado en un libro de actas.

> El recuadro contenía las letras del abecedario desde la “a” hasta la “z”. Usando este recuadro, el profesor continuó diciendo: *Kunanyá kay litrakunawan kaypa sutinta churasun* ´Ahora pues, con estas letras vamos a formar el nombre de esto`, señalando la figura de una mariposa dibujada en la pizarra. *¿Kay hinata rikurankichischu?* ´¿Han visto como esto?`, preguntó el profesor mostrando la figura; los niños contestaron *¡Arí…!* ´¡Sí…!`. *¿Maypi rikurankichis kay hinata?* ´¿Dónde han visto como esto?`, replicó el profesor, pero un niño le contestó: *¡Pisarrapi!* ´¡En la pizarra!`, - *¡Allinmi!, pisarrapi dibujasqa kachkan ¿riki?, ichaqa huk larukunapipas kallantaqyá. ¡Allinmi!*, ´Está dibujado en la pizarra ¿no es cierto?, pero hay también en otros lugares`- contestó el profesor, y los alumnos confirmaron *¡Ariií…!* ´¡Siií…!`.
>
> - ¡Ya…!, ahora nos toca castellano ¿no es cierto?, vamos a escribir el nombre de esta figura con las letras del abecedario - dijo el profesor - cambiando de código en su comunicación y se puso a hablar en castellano. Hizo repetir, en coro, el abecedario completo (a, b, c, d…),; posteriormente, preguntó el nombre de la figura dibujada: ¿qué es esta figura?, ¿Cómo se llama?; todos los alumnos dijeron ¡Mariposa…! (TSC3°G, 5-5-03)

Tomando en cuenta estos breves fragmentos, podemos advertir que, pese a que las sesiones de clase están programadas en castellano, en ambos casos, los docentes ceden muy rápidamente al préstamo del quechua como un recurso oral de dominio pleno por parte de los alumnos, por un lado, y por otro, la comodidad que representa para el profesor en hacerse entender.

Es evidente que, en un contexto comunal íntegramente quechua hablante como Huilloc, “el esfuerzo por manejar un nuevo idioma ‘default’ en la situación verbal concreta, conduce a alternancias correctivas” (Sichra 1999: 159). Es decir que, mientras se adquiere una segunda lengua, se recurrirá a los préstamos lingüísticos de la primera lengua para hacerse entender. Sin embargo, en los ejemplos que presentamos, la alternancia o préstamo empleado por el profesor está lejos de una estrategia intencionada de enseñanza, ya que la clase programada para desarrollar en castellano termina convirtiéndose en una sesión en lengua materna. Sólo cuando el profesor se da cuenta que la sesión programada para desarrollarse en castellano ha sufrido un cambio radical, vuelve a lo primigeneamente pensado.

Quizá este hecho constituya una de las razones más poderosas por la cual los padres de familia demandan a la escuela que debe privilegiarse la enseñanza de la lectura y escritura en castellano, pero principalmente la enseñanza del castellano. Este punto será tocado en lo que a demandas se refiere.

**b) Lectura y escritura del quechua**

Como ya hemos adelantado, todos los docentes que laboran actualmente en la escuela de Huilloc son hablantes tanto del castellano como del quechua; asimismo, por lo menos hasta el año 2002 recibieron cursos de capacitación (unos más que

otros) en el uso y tratamiento de lenguas, a través del PLANCAD EBI "La Salle" de Urubamba[36]. Sin embargo, a inicios del presente año 2003 (durante el trabajo de campo para la presente investigación) todavía no se desarrollaban acciones de seguimiento y monitoreo en lo que a EBI se refiere, debido a algunas razones de cambios y reestructuraciones presupuestarias y administrativas, experimentadas por el Ministerio de Educación durante este tiempo. Pero, los profesores, en un acto digno de resaltar, así no haya seguimiento y monitoreo en este programa, se reafirman en seguir aplicando el programa curricular, en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural, tal como se pudo constatar en las entrevistas realizadas a los tres docentes seleccionados para la muestra de la investigación:

**Profesor/a 1:**

E: A pesar de que en estos momentos el CRAM o el Instituto La Salle, todavía no está llevando a cabo el proceso de capacitación docente y el correspondiente monitoreo en cuanto a la aplicación del programa curricular de Educación Intercultural Bilingüe, ¿ustedes van a seguir aplicando la EBI, y de qué manera?

PT: Nosotros hemos acordado continuar siempre con EBI, porque los niños logran mayores aprendizajes en su lengua; porque si no lo hacemos conocer, al menos los niños de los primeros grados van a tener una serie de dificultades; por ello, vamos a seguir con EBI aunque no haya supervisión y monitoreo. (TE/CN9LB; 27-5-03)

**Profesor/a 2:**

PO: Yo, el año pasado fui capacitada en lo que es la EBI; entonces, personalmente estoy tratando de aplicar en algo, porque como bien sabemos, los niños hablan quechua, y digamos uno entre de frente a trabajar en castellano va ser un poquito difícil. Yo pienso que sí se debe seguir aplicando el programa EBI, de manera que podamos tener mejores resultados, pero también sin dejar de lado la segunda lengua. (TE/CN1LB; 26-5-03)

**Profesor 3:**

PR: Yo voy a seguir con EBI y desearía que siga el programa, porque realmente el trabajo es mucho mejor, hasta yo personalmente me califico así, el trabajo es mucho mejor, porque creo que un programa se consigue cuando uno lo aplica bien, porque si uno no lo va aplicar, o lo va aplicar a medias, uno no logra. Entonces, yo he visto en mi centro educativo donde ahora estoy trabajando: mis colegas han aplicado bien el programa, entonces los niños en el 5° y 6° grados leen y escriben en quechua. Ahora, en castellano también leen y escriben, solamente el único error que es aceptable es la pronunciación de algunas vocales, pero yo pienso que ellos confunden las vocales porque dominan el quechua, no es porque no saben. (TE/CN9LA; 27-5-03)

---

[36] Equipo de capacitación docente dirigido por el Proyecto CRAM II del Instituto Superior "La Salle" de Urubamba, en concordancia con el Plan Nacional de Capacitación Docente, en lo que respecta a la Educación Bilingüe Intercultural EBI en el Perú. Dicha institución ha venido desarrollando acciones de capacitación, seguimiento y monitoreo en centros educativos rurales seleccionados en el ámbito de la provincia de Urubamba, desde el año 1996.

Es con esta intención de seguir aplicando la Educación Bilingüe Intercultural que los propios docentes (en el momento del trabajo de campo) utilizan diferentes estrategias para la producción oral y escrita de textos en cuanto a lecto-escritura del quechua se refiere. En esta lengua, la mayoría de los profesores privilegian la participación de los estudiantes, toda vez que el quechua, por ser la lengua materna de los alumnos, ayuda a tener un mayor dominio en la producción oral de textos a través de un cuento, por ejemplo. En estas circunstancias, el profesor asume el rol de secretario para tomar nota en el pizarrón, mientras que los alumnos aportan con ideas y opiniones, a fin de hilvanar un discurso concreto y coherente sobre un determinado tema, como en el siguiente caso:

> El profesor con los estudiantes acordaron escribir en quechua un cuento sobre la serpiente *"Mach'aqwaymanta"*; para lo cual, el profesor hizo de secretario, en tanto que los alumnos le dictaban pasajes como: *Huk warmis chaqrampi purichkasqa, hinas chayllaman huk hatun mach'aqwaywan tuparusqa. Warmiqa mancharisqa kutipusqa wasinta, irqinkunamantaqmi willasqa, mach'aqwaywanmi tupamuni nispa* ´Una mujer estaba caminando en su chacra, pero de pronto se encontró con una gran serpiente. La mujer, asustada, había retornado a su casa y avisó a sus hijos que se encontró con una serpiente`. (CC. Pág. 96/30/04/03)

En el fragmento transcrito de la observación de una sesión de clase desarrollada en quechua, podemos señalar que el profesor invitaba a participar a los alumnos y éstos; a su vez, contribuían en la construcción del texto de manera imaginativa, incluso algunos de ellos se acercaban a la pizarra, por invitación del profesor, y se ponían a completar el relato, mientras que otros intentaban plasmar por escrito en sus cuadernos, de manera individual y en pares. (Ver dos últimas fotos del anexo 2b)

En este tipo de construcción de textos, se pudo notar una activa participación de los alumnos, ya que les es fácil relatar y escribir en su propia lengua tal como se refleja en el fragmento que extractamos de la mencionada actividad desarrollada en clase, que dicho sea de paso, no estuvo prevista o planificada expresamente en la programación curricular del docente.

En los primeros grados, la docente desarrollaba una actividad (que sí está programada en su Proyecto de Aprendizaje o programación curricular de corto plazo) para iniciar en el niño el reconocimiento de la letra "a", a partir de nombres de algunos animales que existen en la zona y son conocidos por los niños y niñas. En este sentido, la docente desarrollaba la actividad con participación de los alumnos, tal como presentamos en el siguiente fragmento de observación:

> Utilizando una tiza de color rojo, la profesora dibujó en el pizarrón la letra "a" (grande) y dijo: *Kunanmi yachasun kay litraq sutinta* ´Ahora vamos a saber el nombre de esta letra`. Al lado de esta letra, procedió a anotar cuatro palabras con la letra inicial "a": *allqu, atuq, anka, añas* ´perro, zorro, águila, zorrillo`. Para hacer entender que estos cuatro nombres empiezan con "a", hizo cantar una canción con

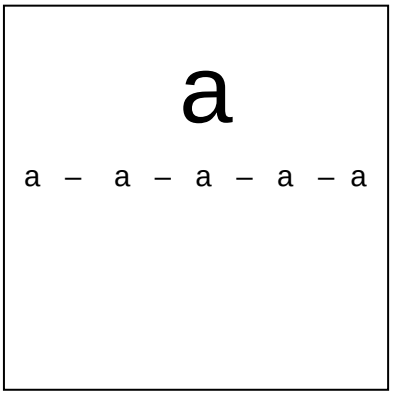
> cada uno de los nombres: *Allqucha, allqucha, ¿maypin wasichayki?, ñuqaq wasichaymi Willuq pampachapi* ´Perrito, perrito, ¿dónde es tu casita?, mi casita está en la pampa de Huilloc`; luego *"atuq", "anka"* y así sucesivamente. Después de la canción, la profesora señalando la pizarra dijo: *A ver, qhawamuychis, ¿imachawanmi kay allqu nisqa qallarichkan?* ´A ver miren, ¿con qué empieza esto que dice allqu?; ¡A-wan! ´¡ Con aa…!` Contestaron los niños. (CC. Pág. 79-80/28/04/03)

Lo interesante del trabajo de la profesora es que existe la preocupación por contextualizar la actividad pedagógica y trabajar con elementos o recursos conocidos de la localidad; pero el propósito de la actividad es que el niño reconozca y escriba la letra "a", que de por sí, no dice nada. Por ello, inclusive se cae en una especie de impertinencia cultural en la escritura fragmentaria del quechua, a través del método silábico alfabético; ya que por la preocupación de querer fijar en el estudiante la letra "a" se comete errores, hasta involuntarios seguramente, como el que presentamos a continuación:

> La profesora pidió nombres de animales que empiecen con "a": *¿Imakunapuwan a-wan qhillqikun*? ´¿Qué cosas más empiezan con "a"?`, los niños/as callaron, pero cuando la profesora les dijo: *¿Iman chay hatun raprayuq altunta phawan?* ´¿Qué es ese que tiene ala grande y vuela por lo alto?`; un niño contestó rápidamente: *¡Kuntur!* ´¡Cóndor!`; la profesora se quedó un poco desconcertada, porque no era la respuesta esperada, y extendiendo los brazos simuló con la boca el sonido de un motor. Luego, volvió a preguntar: *¿Imataq chay ahinata vuelan hatunkankaray raprayuq?* ´¿Qué es ese que vuela así con unas alas bien grandes?`; al ver que balanceó los brazos extendidos, los niños atinaron y dijeron: ¡Avión…!; la profesora dijo en quechua, que sí: *Anchayta, anchayta niyta munarani* ´Eso, eso quise decir`. (CC. Pág. 80/28/04/03)

Como acabamos de ver en el ejemplo, la profesora, por el deseo de encontrar palabras o nombres que empiecen con "a", llega a poner el ejemplo del avión que es un elemento poco conocido en la zona, además de estar en castellano. Con esto, la profesora (sin darse cuenta) intenta llevar a los niños directamente hacia el nivel cinco de los niveles de la escritura, donde se le otorga a un fonema un grafema (Ferreiro 2003: 2). Es decir, se pretende desarrollar una especie de transición violenta de iniciación en la escritura silábica fonética. Este hecho, consideramos que constituye "un divorcio entre la actividad motora del estudiante (las famosas planas) y sus experiencias lingüísticas y cognitivas, restándole significado y secuencialidad lógica" (Pardo 2003: 2). Es así que la profesora, después de dar varios ejemplos de palabras que empiezan con la letra "a", resolvió dar algunas muestras o "planas" para que los alumnos reprodujeran varias veces, como se puede apreciar en el siguiente caso de "muestra" dada por la profesora a cada niño:

> La profesora empezó a dar a los niños y niñas una muestra (una plana) con la "a" escrita en un renglón debajo de la letra grande, para que los niños/as escribieran varias veces la muestra:




(CC. Pág. 79, 28/4/03)

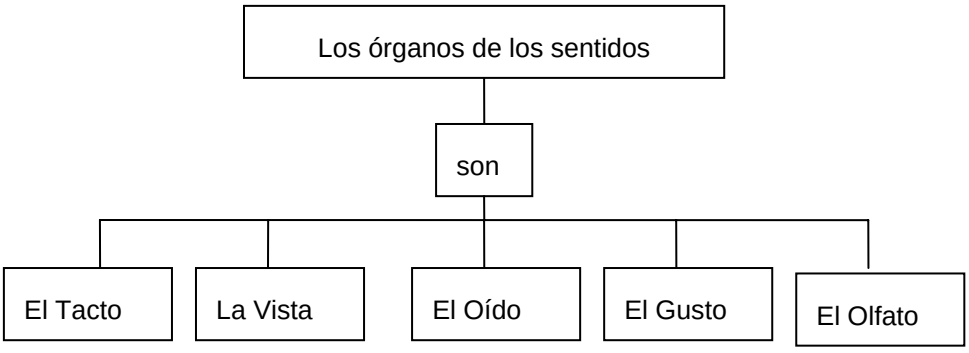
Con esta muestra, podemos decir que el intento de realizar un trabajo contextualizado y con ejemplos conocidos por los alumnos, termina por tornarse en un trabajo mecánico y repetitivo.

**c) La escritura y uso oral del castellano**

Ya hemos adelantado la opinión de que los profesores, a pesar de tener programado el desarrollo de las acciones educativas en lengua castellana, establecida de acuerdo al horario lingüístico de la escuela, con frecuencia recurren a la alternancia y mezcla de código, así como al prestamo lingüístico (del quechua) para hacerse entender con los alumnos.

El profesor escribe en la pizarra los ejemplos en castellano, pero pronto recurre al quechua para hacerse entender, como se puede apreciar en el siguiente caso:

> El profesor dijo: *Sichus ñuqata ñawiyta taparuwankuman chayri ¿yachaymanchu kay imayna kasqanta?* ´Si a mí me taparan los ojos ¿puedo saber qué es esto?`, dirigiéndose hacia la mesa. Los niños contestaron: *¡Manan…*! ´¡No…!`, pero el profesor dijo que sí, tocando con las manos. Luego, el profesor volvió a preguntar: ¿Con qué estamos escuchando?; *¡Ninrinchiswanmi!* ´¡Con nuestros oídos!`, replicaron los estudiantes. *Chaypa sutinmi "oído"* ´eso se llama oído` - expresó el profesor; luego anotó en la pizarra un listado de los sentidos: tacto, vista, oído, gusto, olfato. Seguidamente, usando la pizarra, construyó un mapa conceptual para anotar los sentidos, de la forma siguiente:




(CC. Pág. 47/21/04/03)

En realidad, lo que hace el profesor es traducir “los sentidos” del quechua al castellano; por ello es que pretende que sus alumnos identifiquen sus sentidos, explicando en quechua y luego traduciendo al castellano, para decir que esto se denomina tal o cual cosa.

Si tomamos la línea de Krashen, el docente no proporciona el suficiente input lingüístico en castellano, de tal forma que no permite ayudar en la adquisición de una segunda lengua (castellana) de manera natural a los estudiantes (Baker 1993: 153) y en situaciones reales de comunicación. La preocupación docente está centrada en la adecuada codificación y decodificación de la escritura del castellano, poniendo el fonema correspondiente a cada grafema. A esto se suma, y siguiendo la línea de Krashen, que el filtro afectivo (Ibíd.) de los niños es alterado, porque el docente ejerce una presión sobre los estudiantes al exigir que escriban “correctamente”, tal como ilustramos con el siguiente fragmento:

> El profesor les pide a los alumnos que escribieran “mi perro”, pero, en cuanto los niños se distraen o no escuchan, el profesor se les acerca y les levanta la voz; algunas veces da golpes sobre la mesa con un palo que usa de puntero. Un niño, por ejemplo, llegó a escribir “mi piru”; el profesor se inclinó hacia él y le dijo: *¡Yaw!, ¿chhaynatachu nina “mi piru” nispa, “mi perro” nichkanmá riki?* ´¡Oye!, ¿así se dice “mi piru”, “mi perro” hay que decir no?`; el muchacho se mantuvo en silencio, luego intentó reescribir correctamente, pero volvió a escribir “mi piru”…(CC. Pág. 106, 5/4/03)

Consideramos que el profesor, por alguna razón, se preocupa más de la forma que del contenido durante la escritura, cuando ésta constituye un proceso susceptible de ser construido y mejorado conforme uno se va ejercitando en la escritura. Es más, este proceso de escritura resulta en el presente caso bastante complicado por ser una segunda lengua que van adquiriendo los estudiantes; por ello, será frecuente observar limitaciones de escritura, no solo ortográfica y sintácticamente, sino también de omisiones de letras o grafías durante la producción escrita. A manera de ilustración, presentamos un fragmento de lo que acabamos de indicar:

> Algunos niños/as tienen dificultades u omisiones de letras como “agu” en lugar de agua o “escudad” en lugar de oscuridad. Otros escriben como pronuncian: “oscoro”, “cilo”, “primir” o “fermaminto”; en lugar de oscuro, cielo, primer, firmamento. Otras dos niñas tienen dificultades en separar las palabras; es decir, escriben casi juntas las que conforman una oración. Por ejemplo, en lo que escribieron se leía: “Cuando Dioscomemzó acrear elcilo y terra, estaestaba desirtayvacioSolamente habeagua”, en lugar de: “Cuando Dios comenzó a crear el cielo y la tierra, ésta estaba desierta y vacía. Solamente había agua”. (CC. Pág., 25/4/03)

Del mismo modo, en cuanto a la oralidad del castellano, se incide en la adecuada pronunciación de las palabras. Es decir, de manera reiterativa los docentes realizan

una serie de ejercicios de pronunciación de palabras, valiéndose de textos escritos, como en los siguientes dos casos:

> **a)** La profesora coloca en la pared un papelógrafo escrito que decía "Trabalenguas". Pidió a los estudiantes que leyeran el trabalenguas que tenía el siguiente texto: "El pico del pícaro pájaro pinto, pica el pino picado por otro pico del pájaro; pájaro pinto pico pícaro Pájaro pinto". A los estudiantes les pidió que leyeran en voz alta y pronunciando adecuadamente fijándose el acento. De entre los alumnos, la profesora pidió que leyera Lucio y que los demás le escucharan. Lucio se puso de pie y empezó a leer: "El pico del picaró pajaro pinto"; ¡Pícaro! – Dijo la profesora interrumpiéndole y haciéndole notar que la fuerza de voz se encuentra en la primera sílaba de la palabra y no al revés. Lucio repitió lo que dijo la profesora y continuó con la lectura: "Pica el pino picado por otro pico del picaró; ¡Pícaro! – Nuevamente se dejó escuchar la voz de la profesora. (CC. Pág. 41, 16/04/03)
>
> **b)** La profesora sacó un papelógrafo escrito con un texto titulado "Los dos amigos". Les pidió a los alumnos que observaran y leyeran en silencio y en forma personal. En el texto se leía: "Caminaban dos amigos, cuando de pronto se les presentó un oso; uno de ellos corrió y se subió con rapidez a un árbol y se escondió entre el follaje…". La profesora les replicó: "Deben leer despacio, pero con buena entonación. Si yo escribo así (c o r r i o) ¿qué dirá?" preguntó la profesora, y los niños contestaron: "Corrio"; luego les dijo nuevamente: "¿Dónde lleva el acento?, si ponemos aquí *córrio* ¿qué dirá?", "córrio" – replicaron los estudiantes. (CC. Pág. 41, 63-64, 24/04/03)

Como se puede observar, la atención docente está enfocada en la "correcta" pronunciación de las palabras, sin prestarle mucha atención a estructurar ideas o mensajes con sentido, que es la razón de ser de todo acto comunicativo o escrito, si se hace el esfuerzo de establecer situaciones de comunicación más reales para estructurar conversaciones, por muy breves que sean. Sin embargo, la mayoría de los docentes se limita a preguntas y respuestas de manera mecánica y poco reflexiva, como en la siguiente conversación realizada por la profesora con sus alumnos, en el salón de clases:

> P: ¡Buenos días mis niños!, ¿cómo están?
> NNN: ¡Comostás!
> P: No, ustedes deben decirme: ¡Muy bien!
> NNN: ¡Muy ben…!
> P: A ver, de nuevo ¿ya?, de nuevo… de nuevo. ¡Buenos días mis niños ¿cómo están?!
> NNN: ¡Cómo estáaas…!
> P: Ya, ustedes salúdenme a mí, salúdenme a mí… ¡Buenos días profesora!, así.
> NNN: ¡Wenos días prusura… cómostá! – contestaron los alumnos. (CN2, LB/6-5-03)

En el ejemplo que acabamos de presentar, la conversación propiciada por la profesora a partir de determinadas preguntas se da con el propósito de obtener respuestas de los alumnos, lo cual no es más que la repetición de la pregunta formulada por la docente.

De hecho, sería largo entrar en un análisis lingüístico de los procesos de lecto-escritura, no solo del castellano, sino también del propio quechua que es una lengua manejada oralmente con mayor dominio por los niños y por los propios docentes. En efecto, éste no es el tema de nuestra investigación, pero, al margen de los asuntos lingüísticos, aquí se refleja un conflicto cultural, en el sentido que los niños son objeto de una violencia simbólica con bastante incidencia desde la escuela. Lo menos que se puede hacer es que se entienda la realidad socio-cultural, desde los profesores, como un proceso de aprendizaje gradual como aprender cualquier otra actividad o habilidad: uno se hace músico a través de numerosos y permanentes ensayos. Aún así, al principio con seguridad se tendrán dificultades, hasta que con esfuerzo y continuidad se logre alcanzar el propósito esperado; de dominar un instrumento musical, en este caso.

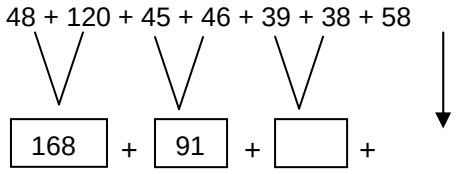
### 1.2.3 La enseñanza de la matemática

**- El prestigio del aprendizaje de la matemática**

Ya habíamos tocado, en el punto referente “hacia el diálogo intercultural”, el hecho que el profesor aprovecha los recursos y materiales de la localidad (semillas y palitos) y otros materiales prefabricados como las regletas, para desarrollar algunos contenidos matemáticos. Es decir, existe una especie de combinación entre lo que se cuenta en el medio y es de fácil acceso en la misma comunidad, con aquello que viene fabricado y que demanda un costo económico. Esta es una actitud creativa del docente que merece resaltarse.

Podemos señalar que, de manera instrumental, se hace uso de los medios y materiales locales para desarrollar contenidos “universales”, como desarrollar operaciones matemáticas basadas en la propiedad asociativa, por ejemplo. A este tipo de operaciones matemáticas, el profesor las denomina “operaciones de suma en árbol”, realizadas tal como se presenta en el siguiente ejercicio a manera de ilustración:

> Los alumnos empezaron a dictar al profesor diversas cantidades numéricas, y el profesor iba anotando en la pizarra: 48 + 120 + 45 + 46 + 39 + 38 + 58. Los alumnos seguían dictándole más números, pero el profesor les dijo que ahí nomás, porque después no van a poder realizar la suma.
>
> Una vez anotadas las cantidades numéricas en el pizarrón, el profesor dijo: “Ahora, vamos a sumar en árbol”. Empezó a agrupar los números (cada dos cantidades):




> A medida que iba realizando la operación, invitó a los alumnos a que pasaran voluntariamente hacia la pizarra y continuaran con el ejercicio, pero ninguno de ellos se animó a pasar e intentar resolver el ejercicio. (TSC3°G; 7-5-03)

Aquí, como diría D' Ambrosio, hace falta la aplicación de una disciplina denominada etnomatemática, en la que los conocimientos permitirían una relación más favorable y armónica de la conducta humana en relación con la naturaleza (1999: 5), puesto que en la comunidad de Huilloc, la matemática cobra especial importancia; porque la matemática, para ellos, es algo que con lo cual conviven desde muy pequeños: desde niños saben cuántos animales poseen, cuántos han nacido o qué cantidad de comida se debe prever para su alimentación, etc. Por tanto, llevan una contabilidad desde una lógica mucho más concreta, objetiva y al mismo tiempo compleja; por ejemplo, calcular el *tupu* como una medida de extensión de suelo agrario. Sin embargo, este *tupu*, siendo una medida, no representa fríamente sólo esta última, sino que, además de medir la extensión, mide la calidad de producción de esa extensión de suelo; por tanto, no es lo mismo un *tupu* de terreno en laderas que otro en piso de valle y con riego (Espinoza 1997: 158).

En esta línea, la matemática se constituye en una demanda a la escuela, ya que denota una lógica de pensamiento mucho más amplia y no limitarse sólo a números o cantidades fijas como se suele usar en el pensamiento occidental. Sin embargo, contrariamente a la lógica andina y compleja, la escuela impone un conocimiento "universal" de ciencias exactas, haciendo de la imaginación y razonamiento de las personas un pensamiento fragmentario, en contraposición con el pensamiento complejo que es "una puesta en guardia contra la clarificación, la simplificación, la reducción demasiada rápida" (Morin 2003: 58).

Esta complejidad vivencial y comunal no es entendida plenamente; por ello, se realizan ejercicios abstractos, pero no complejos e integracionistas, que sin duda se reflejan en la práctica pedagógica de aula, como veremos en el siguiente diálogo:

> P: ¡Ya…!, vamos a hacer unos ejercicios, a resolver un problema de suma o adición; ustedes me van a dictar un número ¿ya?.
> NNN: ¡Ya…!
> P: Díctenme un número, ustedes.
> N: ¡Uno…!
> P: No, hartos, de dos cifras o de tres cifras ¿ya?
> NNN: ¡Ya!
> N: Seis… seis.

P: ¿Cuánto?
NN: 120… 48
P: Ya… 48, ¿Juan de Dios, me está diciendo?
NN: 120.
P: ¿Pero, van a poder…? (CN4LA, 7/5/03)

Conforme iban dictando los niños y niñas diversas cifras o cantidades, el profesor anotaba de manera horizontal: 6 + 48 + 120...; pero, conforme los educandos iban volando con la imaginación dictándoles cantidades numéricas cada vez más grandes, el profesor les preguntaba que si serán capaces de resolver operaciones con las mismas. Las cifras planteadas de manera horizontal o vertical para formular una operación matemática se tornan en actividades abstractas que dejan entrever que las matemáticas, desde la lógica occidental, parecen estar reservadas para los más listos o inteligentes.

Es evidente que las matemáticas son aprendidas de distintas maneras y bajo diversas estrategias metodológicas, pero lo menos que se puede hacer es tratar de contextualizarlas desde la realidad y las formas de contabilidad y razonamientos lógico-matemáticos de la comunidad. Es verdad que el trabajo con las matemáticas demanda conflictos cognitivos; no obstante, no deja de ser una actividad que acompaña al ser humano (varón y mujer) en todo momento de su vida.

Durante nuestra permanencia en la escuela, algunas estrategias de enseñanza, utilizadas durante el desarrollo de las clases de matemática, se presentaban de la siguiente manera:

> A algunos alumnos que tienen dificultades en desarrollar el ejercicio de sumar y restar utilizando diversas cantidades o cifras, el profesor les levanta la voz y les trata severamente: *¿Chhaynachu?, ¡allintayá yaw ruray!* ´¿Así es?, ¡oye, haz pues bien!`. Jesús, un niño que al pasar hacia la pizarra no logró resolver uno de los ejercicios de sustracción, se quedó quieto frente al pizarrón y uno de sus compañeros, desde su asiento, le dijo: *¡Qhawari yaw, chhaynankaray machu maqt'aña mana atisqachu!*, ´¡Mira oye, ya tremendo jovenzuelo no había podido`. Al escuchar que se referían a él, Jesús se molestó y, acercándose donde el compañero que le criticó, le jaló con fuerza de su *chullo* o gorra, dejándole quieto y lloroso. (CC. Pág. 69, 24/04/03)

Hechos como este quizá no reflejarían dificultades y limitaciones en el aprendizaje de un determinado ejercicio de resolución operacional, si se tomara en cuenta un proceso de lógica matemática desde la vida cotidiana y de manera vivencial. Esto permitiría a los estudiantes aprender desde una lógica más propia. Así, estaría frente a "una reconceptualización de las matemáticas escolares" (Soto Cornejo 2001: 222) ya que ayudaría a entender la matemática exacta y abstracta de manera más pertinente.

### 1.2.4 Evaluación de aprendizajes

**- Formas de reforzamiento**

En el proceso de observación de las sesiones de clase que hemos realizado durante el trabajo de campo, pudimos constatar que la evaluación de aprendizajes se dio como un proceso formativo, donde no necesariamente el docente tenía programada específicamente la actividad de evaluación, sino que iba desarrollando esta última de manera permanente como parte de su práctica docente para reforzar los aprendizajes durante la clase.

En esta línea, podemos decir que algunos de los profesores, implícitamente, desarrollan un proceso evaluativo continuo y participativo. Concordante con esta aseveración, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela define la evaluación como:

> Un proceso continuo, integral y cooperativo. Es continuo porque se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje, a fin de reorientar y retroalimentar. Es integral porque se toman en cuenta los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes, valores). Es cooperativa [sic] porque contempla la participación de los actores del proceso (UNESR 1980: 1)

A manera de verificación y seguimiento del progreso formativo del niño/a, podemos ejemplificar la evaluación con el siguiente registro:

> La profesora, señalando hacia la pizarra donde estaba escrito *allqu*, dijo: *A ver, qhawamuychis, ¿imachawanmi kay allqu nisqa qallarichkan?* ´A ver, miren, ¿con qué empieza esto que dice *allqu* - ´perro`?; *¡a-wan!* ´¡Con a…!`, contestaron los niños. En seguida, señaló *atuq* ´zorro`, y dijo: *¿Kayrí, imachawantaq qallarichkan?* ´¿Y éste, con qué estará empezando?`; *¡a-wan!* ´¡con a!`, respondieron los niños/as. *¿Imakunapantaq a-chawan qallarinman?* ´Y qué cosas más pueden empezar con "a"?`, continuaba preguntando la profesora; ¡Arminda!, dijeron los niños/as. ¡Ahá!, contestó la profesora y escribió en la pizarra el nombre de Arminda, resaltando con tiza de color rojo la "A" mayúscula. Dibujó una "A" grande en la pizarra y preguntó: *¿Iman kay?* ´¿Qué es esto?; ¡a…! Gritaron los niños. Entonces, la profesora explicó: *Sutikunaqa, llaqtakunapas, mayuskulawanmi qhillqakun* ´Los nombres, los pueblos se escriben con mayúscula`. Pidió otros nombres con "a", y los niños/as le empezaron a dictar: Andrés, Ángela, además de Arminda… La profesora dijo: *Allin, allinpuni* ´Bien, está muy bien`.(CC. Pág. 79, 28-4-03)

Como podemos ver en el ejemplo, la docente recurre a una estrategia de preguntas y respuestas, con el propósito de hacer emerger los saberes previos de los alumnos, con ejemplos de nombres y otros objetos que ayuden al estudiante a reconocer y fijar la escritura de la letra "a", en este caso.

Asimismo, otro de los docentes genera procesos cognitivos en los estudiantes pidiendo que resuelvan unas operaciones matemáticas en el pizarrón, para luego

verificar con participación de los propios alumnos el resultado obtenido, como en el siguiente caso:

> Después de haber realizado varios ejercicios de resta, el profesor invitó a que un niño o niña pasara hacia la pizarra y resuelva una sustracción de 67 menos 13. Un niño se animó y se puso a desarrollar el ejercicio, utilizando el tablero de valor posicional en el que primero (verticalmente) optó por desarrollar lo que corresponde a las unidades. Es decir, 7 menos 3; aunque, al obtener el resultado, puso 3 en lugar de 4; luego en la columna de las decenas puso el 5 como resultado de haber restado 6 menos 1, obteniendo así como resultado final 53. El profesor lo alentó y le dijo: *Allinmi kachakan Roger,* ´Está bien, Roger`, pero agarró las semillas de eucalipto e hizo nuevamente el ejercicio (primero por las unidades y luego las decenas) obteniendo como resultado 54 y no 53. Luego de obtener el resultado esperado, el profesor preguntó a Roger: *¿Roger, hayk'an lluqsin?* ´¿Cuánto sale, Roger?`; *¡Pisqa chunka tawayuq, profesor!,* ´¡Cincuenta y cuatro, profesor!` - Respondió el niño. Luego, el profesor volvió a preguntar a sus compañeros: *¿Imanaqtintaq kaypiri pisqa chunka kimsayuq lluqsiruran?* ´¿Y por qué salió aquí cincuenta y tres?`; *¡Pantarunmi, profesor!* ´¡Se equivocó, profesor!`, le contestaron los alumnos y Roger rápidamente procedió a borrar y corregir el resultado a 54. (CC.pág. 86, 24-4-03)

En este caso, estaríamos hablando de una evaluación participativa o coevaluación; puesto que los propios estudiantes, siguiendo el ejercio de restar 67 menos 13, utilizan como recurso estratégico el tablero de valor posicional de la siguiente forma :

| Ch | S[37] |
|---|---|
| 6 | 7 |
| - 1 | 3 |
| 5 | 4 |

También es frecuente observar, en los docentes, dar tareas como una forma de reforzar los aprendizajes. Para que los alumnos puedan afianzar los conocimientos desarrollados en clase, reciben tareas para ser realizadas en casa. Es interesante que, por ejemplo, se pueda negociar entre el docente y los alumnos el número de ejercicios o tareas para la casa, tal como se presenta a continuación:

> Luego de varios ejercicios, el profesor les dio trabajo para la casa diciendo: *Wasikichispi ruramunkichis huk yupay qichuykunatawan* ´En vuestras casas van a hacer otras restas o sustracciones`; los niños/as se alborotaron y gritaron: *¡Asqhata quwayku!* ´¡Danos bastante!`. El profesor les preguntó: *¿Hayq'ata munankichis, hukta, iskayta, pisqata, chunkata, iskay chunkata?* ´¿Cuánto quieren, uno, dos, cinco, diez o veinte?`; los niños y niñas respondieron entre risas: *¡Chunkata…!* ´¡Diez…!`, y al final acordaron desarrollar cinco ejercicios. (CC.pág. 70, 24-4-03)

[37] Para representar los valores del tablero posicional, los alumnos denominan *Sapankuna* a las unidades y *Chunkakuna* a las decenas, etc. como un recurso que les ayuda a resolver los ejercicios matemáticos (como en cualquier ábaco).

Los alumnos se muestran entusiastas por recibir bastante tarea, porque han estado convenientemente motivados; les gustó realizar los ejercicios utilizando el tablero, ya que les daba mejores resultados en la resolución de los mismos. En este entender, los estudiantes piden más tarea sabiendo que algunas veces lo tendrán que hacer después de haber cumplido con otras tareas domésticas, como el ayudar a sus padres o traer leña para la cocina, tal como señalan ellos mismos al ser entrevistados:

> *E: ¿Ima ratupitaq masta tariyata ruwankichis?*
> *NNN: Tutata…maski tutamantanpas… tutapas.*
> *E: ¿Tutatari imawantaq k'anchakunkichis?,*
> *NNas: Vilawan, mana lusniyku kaptin.*
> *E: ¿Tardinta, manachu ruwankichis?*
> *NNN: Mana tardintaqa...*
> *E: ¿Imanaptin*?, *¿llant'aman, uwihaman imachu rinaykichis?*
> *NNas: Tariyata tukuspaqa riyku… llant'akunaman… ahay qhatapi kunanpas mamay papata alaraysikamuchkan.*
>
> ´E: ¿En qué momento es que hacen las tareas [escolares]?
> NNN: De noche... o de madrugada...
> E: Y de noche ¿con qué se alumbran?
> NNas: Con vela, porque no tenemos luz.
> E: ¿Por las tardes, no hacen?
> NNN: No por las tardes…
> E: ¿Por qué?, ¿tienen que ir por leña o a recoger las ovejas?
> NNas: Terminando la tarea sí vamos... por leña... ahora también mi madre, allá en la ladera está ayudando a escarbar papa`. (A/1ºG.CN6LA, 9-5-03)

Como se puede apreciar desde la versión de los estudiantes, algunos docentes refuerzan los aprendizajes dándoles diversas tareas o ejercicios para la casa. Estas tareas tienen que ser cumplidas en distinos momentos, lo cual demanda una distribución y previsión del tiempo desde los alumnos para poder cumplirlas, sabiendo que no todas las viviendas de estos niños cuentan con alumbrado eléctrico.

Con respecto a las tareas, de manera contrastiva, esto es lo que manifiestan los estudiantes de los diversos grados y ciclos:

**Niños de 1° Grado:**

| Versión en quechua | Traducción al castellano |
|---|---|
| *E: ¿Ima ratupitaq tariyata ruwankichis wasikichispi?*<br>*NNN: Tutata…maski tutamantanpas… tutapas.*<br>*E: ¿Tutatari imawantaq k'anchakunkichis?*<br>*NNas: Vilawan.*<br>*E: ¿Velawan…?*<br>*Na: Mana lusniyku qaptinyá.*<br>*E: ¿Tardinta manachu ruwankichis?*<br>*NNN: Mana tardintaqa…ruwaykutaqyá kamachikunata.*<br>*E: ¿Imanaptin mana tardinta?* | E: ¿En qué momento realizan la tarea en sus casas?<br>NNN: De noche… también de madrugada…<br>E: ¿Y en la noche con qué se alumbran?<br>NNas: Con vela.<br>E: ¿Con vela…?<br>Na: Porque no tenemos luz.<br>E: ¿No hacen en las tardes?<br>NNN: En las tardes no… tenemos que hacer los mandatos. |

| | |
|---|---|
| *NNas: Rinaykuyá uywaman, ichaqa tariyata tukuspaqa, riykuyá… llant'akunaman… Ahay qhatapi kunanpas mamay alayrichikamuchkan.* (T/ECN6LA; 9-5-03) | E: ¿Po qué no en las tardes?<br>NNas: Tenemos que ir por los animales… por leña…Allá en la ladera, ahora también mi madre se está dejando ver. |

**Niños/as de 3° Grado:**

| | |
|---|---|
| *E: ¿Ima urastataq tariyaykichista ruwankichis wasikichispi?*<br>*NNN: Tardinta… tardinkunata.*<br>*E: ¿Velawan?*<br>*NNN: Mana, manaraq tutayaruchkaqtin.*<br>*Na: Tutachallamantapas.*<br>*No: Tuta, luspipas…*(T/ECN6LB; 9-5-03) | E: ¿En qué momento hacen sus tareas en casa?<br>NNN: Por la tarde… por las tardes.<br>E: ¿Con vela?<br>NNN: No, antes que anochezca.<br>Na: También por las madrugadas.<br>No: También aprovechando la luz [eléctrica]. |

**Niños/as de 5° y 6° Grado fusionado:**

| | |
|---|---|
| *E: ¿Ima ratupitaq tariyata ruwankichis wasikichispi?*<br>*NNN: Astawanqa tutaymanta rurayku, maynillanpi tardinkunata mana llamk'ana kaptin.*<br>*E: ¿Manachu tuta rurankichik?*<br>*No: Ñuqaqa tutapis rurallanitaq.*<br>*E: ¿Velapi?*<br>*Na: Velapiqa kanayukunmanchá.*<br>*No: Ha, nicha wawachapas, kanakunaypaqri…* (CN° 7, LB; 14-05-03) | E: ¿En qué momento realizan la tarea en sus casas?<br>NNN: Más hacemos las tareas por las mañanas, sólo algunas veces cuando no hay mucho trabajo.<br>E: ¿No hacen por las noches?<br>No: Yo hago también en las noches.<br>E: ¿En vela?<br>Na: En vela se quemaría.<br>No: Ah, ni que fuese bebecito para quemarme… |

Tal como podemos apreciar, no todos poseen alumbrado eléctrico; por tanto, tienen que adecuar sus horarios para realizar las tareas, en las mañanas, algunas tardes e inclusive algunas noches en vela. De manera que no se presentan interferencias con otras actividades propias de la familia.

### 1.2.5 Munayku liyiyta, escribiyta; castellanotawan rimayta: Demandas a la escuela

Con relación a las prácticas pedagógicas y la educación que brindan los docentes hacia los estudiantes, los padres de familia, líderes comunales y los mismos estudiantes tienen sus propias demandas frente a la escuela. Según nuestra percepción, sobre la base de la observación realizada, no se está prestando la debida atención a dichas demandas, por tanto, es preciso dar una mirada crítica y reflexiva para afrontarlas. Fue una constante, durante nuestro trabajo de campo, escuchar intereses y demandas de parte de los alumnos y padres de familia sobre lo que se debe enseñar y aprender en la escuela; por lo que estas demandas las hemos agrupado en tres ejes básicos (El saber o conocimiento académico, el Castellano

dentro de la EBI o EIB y, finalmente, el mito del progreso), que abordaremos seguidamente.

**a) El saber o conocimiento académico**

Durante las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, se notó un gran interés de parte de los alumnos en adquirir una serie de conocimientos que coinciden con las expectativas de aprender a leer, escribir, resolver operaciones matemáticas y otras. Sin embargo, estos conocimientos y aprendizajes que demandan los alumnos van variando en niveles de complejidad de acuerdo a los grados de estudio que seleccionamos como muestra para la presente investigación.

Frente a la pregunta: *¿Imakunata iskuylapi yachayta munawaqchis astawan?*, ´¿Qué es lo que más quieren aprender en la escuela?`, las respuestas de los niños y niñas, de los tres grupos seleccionados, fueron los siguientes:

| 1° Grado | 3° Grado | 5° y 6° Grados |
|---|---|---|
| *Tariyachakunata, liyiyta…lliklla awayta…ch'uspa ruwaytapas… bayita rurayta…papaypas rurakunmá.* ´Hacer las tareitas, leer… tejer manta… elaborar bolsos y hacer bayeta…mi papá también lo hace`. (E/A1°CN6LA, 9-5-03) | *Liyiyta, numeración ruwayta, suma ruwayta, resta ruwayta… multiplicacionta… notificacionta.* ´Leer, manejar la numeración, hacer la suma, resta…la multiplicación y redactar notificaciones`. (E/A3°CN6LB, 9-5-03) | *Liyiyta… multiplicacionta, lecturakunata… operaciones combinadas… carta ruwayta, oficio, solicitud… chaykunata, castellanotawan.* ´Leer… la multiplicación, lecturas… operaciones combinadas, escribir carta, oficios, solicitudes… esas cosas y el castellano`. (E/A5°y6°CN7LB, 14-5-03) |

Es interesante notar que las expectativas y demandas por parte de los alumnos cobran un matiz particular en el deseo de aprender. Los más pequeños, por estar más tiempo con sus padres en su primera socialización, asocian el acto de aprender a leer y escribir con el aprender a tejer y hacer bolsos o confeccionar bayeta, y que esto se debe y puede hacer desde la escuela. En cambio, en los grados más avanzados, este aprendizaje comunal (tejidos) se va perdiendo y va aumentando el interés por los asuntos más académicos y escolares; priorizan el interés por perfeccionarse en la lectura, redacción de documentos como solicitudes u oficios, además del castellano. ¿Será que los alumnos, a medida que van pasando de un grado a otro, van descubriendo y dándose cuenta que en las sociedades actuales lo que predomina es la comunicación escrita para cualquier trámite?

Por su parte, también los padres de familia tienen sus propias demandas y expectativas para con sus hijos, las mismas que deben ser satisfechas desde la escuela. En los momentos de realizar las entrevistas, por ejemplo, esto fue lo que nos dijeron una madre de familia, un líder comunal y el presidente de la APAFA:

**Madre de Familia:**

*E: Pinsasqaykiman hina, ¿imakunatataq masta iskuylapi wawakunaman yachachinanku?*
*DJ: Munayman iskuylapi masta kastillanu yachachinankuta, liyiy, escribiy, yachanankuta*

´E: De acuerdo a su opinión, ¿qué es lo que más deben enseñar a los niños en la escuela?
DJ: Yo quisiera que en la escuela enseñen más el castellano, a leer y escribir`. (E/MM.FF.CN8LA , 14-5-03)

**Lider comunal:**

*DI: Yachankuman paykuna huk napaykuyta kuraqkunata, profesorkunata, lluytapas. Chaymanta munayman yachanankuta liyiyta, escribiyta, dialogota, matematicasta; chaymantataq siempre deporteta yachanallankutaq, deportista kananku; fisicakunapas paykunapaq allinpuni, hasta warmichakunamanta pacha, mana qharikunallapaqchu*.

´Los niños deben aprender a saludar a todos. Luego quisiera que aprendan a leer, escribir, que generen diálogos, que aprendan las matemáticas; luego deben aprender siempre el deporte, deben ser deportistas, lo físico es también bueno para ellos, inclusive para las mujercitas y no solo para los varones`. (E/LC, CN8LAyB, 24-5-03)

**Presidente de la APAFA:**

*Ñuqa munani castellano rimayta yachachinankuta, después chay curso de lenguaje ¿riki?, chaypi dictadokunata; después matemática, chay cursukunata… [Chaymanta], escuelapiqa profesor, allin disiplinawanpunin yachachikunan, maypipas chhaynata yachanchis. Disiplinaqa kananpunin, porque mana disciplina kaqtinqa profesorninkutawanpas wapuyapunkumanpaschá; wakin warma chikukunaqa manañan kuraqkunatapas napayakapuchkankuñachu.*

´Yo quisiera que enseñen a hablar el castellano, depués hay un curso [materia] de lenguaje ¿no es verdad?, quisiera que enseñen dictados [redacción]; después las matemáticas… [Después], en la escuela, profesor, siempre con una buena disciplina se debe enseñar; donde sea, así aprendemos. Debe haber siempre disciplina, porque de lo contrario hasta le faltarán el respeto a sus profesores; algunos jovenzuelos ya ni saludan a los mayores`. (E/PAPAFACN7LA, 14-5-03)

Las opiniones de los padres de familia y los estudiantes coinciden en el interés y deseos de aprender a leer, escribir, resolver operaciones matemáticas y, adquirir un dominio oral y escrito del el castellano; sin embargo, el líder comunal inclusive amplía su visión. Él y el presidente de la Asociación de padres de familia manifiestan que en la escuela se debe fomentar el respeto al prójimo y las personas mayores como una norma social.

Cabe resaltar, en estas versiones presentadas, lo que señala el líder comunal. Él es enfático en afirmar que la escuela debe propiciar espacios para generar diálogos y situaciones comunicativas; porque, de acuerdo a su versión, él era tímido y poco comunicativo de niño, pero ya de joven, en cuanto asumió diversos cargos directivos

en la comunidad, poco a poco aprendió a ser más comunicativo. Ésta es su versión, al respecto:

> *…Ñuqa chhayna karani anteskunata: mana rimayta atiranichu paykuna chawpipi [en público], paykunaqa apuraylla rimayrunku hina ñuqataq mana contestayta atiqchu kani p'inqakuywan. Kunanqa ña capacitakusqayman hina mana manchakuniñachu rimayta piwanpas, maypipas. Chayta escuela mat'ipanan, deporteta fisicakunata ima yachachinallankutaq warmi qhari alumnukunaman…*
>
> ´… Yo fui así antes: no podía hablar en público, mientras que ellos hablaban fluido, y yo no podía contestar por vergüenza. Ahora, según me voy capacitando, ya no tengo temor de hablar con cualquiera y donde sea. Esta situación debe ser reforzada por la escuela, al igual que el deporte y la educación física para los alumnos varones y mujeres`. (ELC/CN8LA; 24-5-03)

Es notorio el interés del líder comunal, en el sentido de que, a partir de la escuela, se debe promover las habilidades no solamente comunicativas, sino también se debe incentivar el deporte y la educación física de niños y niñas.

**b) El castellano dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural**

Los alumnos admiten que los docentes enseñan en quechua y castellano por igual, aunque no dejan de mencionar que aprenden con mayor facilidad en su lengua materna; sin embargo, es un deseo por parte de ellos lograr un dominio de la escritura en ambas lenguas, como se demuestra en el siguiente fragmento de entrevista:

> *E: ¿Ima simipi yachachisunkichis profesor, castellanopichu icha qichwapichu?*
> *NN: Iskayninpi,*
> *NNN: Ahá…iwaltayá isqaynin simipipas*.
> *E: ¿Allinchu chay kachkan icha manachu?*
> *NNN: Ari allinmi, anchayta ñuqayku munayku*
> *E: ¿Mastari, mayqinpitaq astawan fasilllata escribiyta yacharunkichis, castellanupichu icha qichwapichu?*
> *NNN: Qichwapi*.
> *E: ¿Mayqinkaqpitaq qankunaman astawan gustasunkichis qillqay?*
> *Na: Qichwapi*.
> *Na: Kastillanupuwan*,
> *NNN: Ahá, iskayninpi*.
>
> ´E: ¿En qué lengua les enseña el profesor, en castellano o en quechua?
> NN: En las dos,
> NNN: Sí… igual en las dos lenguas.
> E: ¿Está bien eso o no?
> NNN: Sí está bien, eso queremos nosotros.
> E: ¿Y en cuál aprenden a escribir más fácil, en castellano o quechua?
> NNN: En quechua.
> E: ¿Y en cuál de las lenguas les gusta escribir más?
> Na: En quechua.
> Na: En castellano también,
> NNN: Si, en las dos`. (E/A3°CN6LB, 9-5-03)

Por su parte, los padres de familia tienen opiniones variadas al respecto. Unos admiten que los alumnos deben recibir la educación en las dos lenguas, mientras que otros enfatizan que deben enseñar más el castellano, no como una oposición frente al

quechua, sino que pueda compensarse el desnivel del castellano con relación al quechua por lo menos en el plano oral.

De lo expresado por los padres de familia con relación a este tema, pudimos extractar un fragmento de entrevista realizada a un líder comunal y una madre de famlia: Primero veamos lo que manifiesta el líder comunal:

> *LC: Ñuqa wawakunaq yachanankuta munani primiruta qichwamanta, escribinankuta; chayta atirunkuman chayqa castellanutapas facilllataña atinkuman. Iskayninta atinanku, chaypuni allin kanman. Chaymanta huk peruano runaqa rimananpuni qichwa simitaqa, ñuqa munani chayta; rimankuman siquiera saludullatapas, iskay kimsa palabrallatapas yachanankupunin chay imaymana yachaq profesionalkunapas, porque ñuqaykuqa paykunawan llamk'asaqkupuniyá ¿riki?*
>
> ´LC: Yo quisiera primero que los niños aprendan en quechua, a escribir; si eso pueden, también aprenderían fácilmente el castellano. Deben saber las dos lenguas, eso sería lo mejor. Después, un hombre peruano debe hablar siempre el quechua, yo quisiera que también los profesionales por lo menos aprendan a saludar y unas cuantas palabras, porque nosotros estamos trabajando también con ellos ¿verdad?`. (E/LCCN8LAyB, 24-5-03)

Para el líder comunal, es claro que primero los alumnos deberían empezar sus aprendizajes en quechua, luego también podrían aprender fácilmente en castellano; inclusive plantea un reto a los profesionales de diferentes ramas: Que aprendan la lengua originaria para poder entablar una comunicación más cercana con la comunidad.

Contrariamente, la madre de familia señala que la escuela debe privilegiar la enseñanza del castellano, porque los niño/as aprenden el quechua en la casa y va a continuar el acto comunicativo en dicha lengua hasta cuando sean adultos, mientras que el castellano necesariamente se aprende en la escuela; por tanto, la escuela debería darle mayor tiempo a la enseñanza de esta lengua, como afirma en su versión que recogimos:

> *E: ¿Imatataq pirsunayki pinsanki iskuylamanta?, qhawarisqaykiman hina ¿allinchu kachkan icha manachu?*
> *DT: Qhawarisqayman hina allinyá kachkanpas, hinaspa ñuqa kay Willuqpi astawan kastillanumanta yachayachipanankuta munayman, runa simitaqa wasipipas yachachkallanqakuyá machuyananku kamapas; allintapuni castellanota yachayachipanankuta munayma*n.
> *E: ¿Ima raykutaq chayta munanki?*,
> *DT: Porque kaypi escuelata tukuspaqa, huk larumanña ripuspankupas castellanumanta mana atinqachu riki, hinaspa sufrinqakuraqtaq. Anchay rayku munani yachachinankuta, aunque sea mitaqllatapas, manaña correctutaña atispapas*.
>
> ´E: ¿Qué piensa Ud. de la escuela?, según ve ¿está bien o no?
> DT: Según veo, está bien, pero quisiera que aquí, en Huilloc, enseñen más en castellano; el quechua van a aprender nomás en la casa hasta cuanto sean viejos; me gustaría que me lo enseñen a mi hijo correctamente el castellano.
> E: ¿Por qué quiere eso?,

DT: Porque, en cuanto terminen la escuela, así se vayan a otros lugares, no van a poder hablar en castellano y van a sufrir. Por eso, es quisiera que le enseñen, aunque sea a medias, si no se puede correctamente`. (E/MM.FF. CN1LA, 28-4-03)

Entre otras cosas, lo que le preocupa a la madre de familia es que, cuando termine su hijo la escuela, en algún momento, cuando salga de la comunidad, requerirá del castellano para no sufrir; por ello manifiesta que, por lo menos medianamente, sus hijos puedan dominar esta lengua (castellana) que, por cierto, a nivel nacional es la mayoritaria y dominante. Corroboran esta misma afirmación los estudiantes, quienes dicen que desean aprender el castellano para poder responder a las preguntas que les sean formuladas en cualquier lugar y momento:

*E: ¿Imanaptintaq castellanota munankichis?*
*NNN: Allin castellanuyuq kanayku rayku*.
*E: ¿Imanaptin?*
*NNN: Huk larukunapi, maypiña kaspapas chhayna wakin tapukuqtinku kutichinaykupaq, mana qhipapi kanaykupaq*.

´E: ¿Y por qué quieren el castellano?
NNN: Para tener un buen castellano.
E: ¿Por qué?
NNN: Para responder en cuanto estemos en un lugar o cualquier otro, para no quedarnos atrás`. (E/A5°y6°CN7LB, 14-5-03).

Los alumnos señalan claramente que no sólo quieren saber el castellano para poder defenderse aceptablemente en situaciones comunicativas, en un contexto castellano hablante, sino para que no sean discriminados por no saber y tener dominio de dicha lengua, como suele ocurrir en cuanto acuden a los centros urbanos[38].

**c) El mito del progreso**

En los padres de familia la idea de superación, emerge como una reivindicación social al desplazamiento y postergación que han sufrido como comunidad indígena; pues, se suele escuchar opiniones en el sentido que sus hijos sean mejores que sus padres, que el estudio tiene mucho más valor para tener éxito en la vida, y frecuentemente los padres de familia hacen mención a la suerte. Ellos dicen que si uno tiene suerte, le irá bien cuando sea joven o adulto; abrigan mucha esperanza de que, cuanto más estudien sus hijos, podrán tener mejores posibilidades.

Veamos la versión de dos padres de familia con relación a la superación o mito del progreso:

[38] Por experiencia propia, puedo decir que todavía existe discriminación. Los espacios más evidentes son los desfiles escolares en las ciudades, donde los niños y niñas de las comunidades rurales que visten indumentaria típica y hablan quechua son discriminados por algunos de sus pares urbanos; puesto que éstos se burlan de aquellos jalándoles de sus ponchos o monteras, o les dicen *wayrurus, ch'uspas.* Decirles *wayrurus o ch'uspas a los* niños indígenas de Huilloc y otras comunidades similares constituye una ofensa a la persona.

**a)** *DT: Wawaykuta mana qaqllatachu qhipakunanta munayku. Ñuqaykumantaqa aswan mejoryá kananku riki, kunanqa más estudio valin ¿riki?; suerten kasqanman hinaqa may larupipas allinpaschá kankuman*.

´DT: No queremos que nuestros hijos se queden así no más. Deben ser mejores que nosotros, ahora lo que más vale es el estudio ¿no es cierto?; según tengan suerte quizá estarían mejor en cualquier parte`. (E/MM.FF.CN1LA, 28-4-03)

**b)** *DS: Estudionkuta tukuyuspaqa imallapas kankumanchá, ichaqa según suertemantachá riki; siquiera tecnicokunallapas necesitakunyá kay comunidadninchispi, por ejemplo, chakra llamk'aymanta, animalkunamanta; chayllapapas kanankuta munaymanmi, profesor*.

´DS: Terminando sus estudios serían algo pues, pero dependerá de la suerte; siquiera se necesitan técnicos en la comunidad, por ejemplo, sobre los trabajos en chacra, de los animales, por lo menos quisiera que fueran eso, profesor`. (E/PAPAFACN7LA, 14-5-03)

Los padres de familia perciben que sus hijos deben tener estudio, ya que han visto que en las comunidades se necesita técnicos especializados en diferentes áreas y en el tratamiento de animales o la agricultura; por ello, tienen como aspiración que sus hijos puedan llegar a ser técnicos entrenados en algún campo práctico de la vida. En términos de Ansión, diríamos que para el campesino, la noción de progreso no significa solamente salir del campo en busca de una estrategia de supervivencia (1989), sino que el mito del progreso está relacionado con un bienestar individual, familiar y comunal.

Por su parte, los alumnos tienen sus propias visiones, y entre las que más se destacan están los deseos de seguir estudios de secundaria en algún colegio y aspirar a ser profesionales, o tener un oficio.

A manera de ilustración, presentamos las opiniones de un grupo de estudiantes de los diferentes grados de estudio:

| 1° Grado | 2° Grado | 5° y 6° Grados |
|---|---|---|
| E: *¿Wiñaspa imapaq istudiayta munankichis?*<br>´¿En cuánto crezcan, para qué quieren estudiar?`<br>Ña: *Allin away atinaypaq.*<br>´Para tejer bien`.<br>Ño: *Wasikuna ruwanaypaq.*<br>´Para construir casas`.<br>Ño: *Liyiy yachanaypaq.*<br>´Para aprender a leer.` (E/A1°CN6LA, 9-5-03) | E: *¿Hatun kaspaykichis ima kayta munawaqchis?*<br>´¿Qué quieren ser cuando sean grandes?`<br>Ña: *Awayta, Ollanta larupi estudiayta.*<br>´Tejer y estudiar en Ollantaytambo`.<br>Ña: *Punchukuna awayta, golonkuna awayta.*<br>´Tejer ponchos y cintas.`<br>Ño: *Ñuqa munayman* ***yachaq*** *kayta.*<br>´Yo quisiera ser sabio`.<br>Ño: *Istudiayta… karru manihayta.*<br>´Estudiar… conducir carro`.<br>(E/A3°CN6LB, 9-5-03) | E: *Wiñaspa ima kayta munankichis?*<br>´¿Que quieren ser de grandes?`<br>ÑÑ: *Colegioman riyta munayku*<br>´Queremos ir al colegio secundario`.<br>E: *¿Imapaqtaq estudiayta munawaqchis?*<br>´¿Para qué quieren estudiar?`<br>Ño: *Profesorpaq.*<br>´Para ser profesor`.<br>Ña: *Doctora kayta munayman.*<br>´Para ser doctora`.<br>Ño: *Chofer kayta ñuqa munayman.*<br>´Yo quisiera ser chofer`.<br>Ño: *Policía kayta.*<br>´Ser policía.` (E/A5°y6°CN7LB, 14-5-03) |

En este pequeño cuadro comparativo, las niñas y los niños de los primeros grados tienen una inclinación y elección más práctica al elegir opciones laborales que

beneficiarían a la colectividad y contribuirían a la producción local; mientras que los niños y niñas de grados superiores quieren ingresar a un mercado laboral de mayor competencia. Quizá, el hecho mismo de haber avanzando en los grados de estudio les induce a que tengan que pensar ya desde una lógica distinta a la comunal (más urbana) y de una opción laboral remunerada y más "rentable". No queremos decir que estos niños y niñas no lo pueden hacer, de ninguna manera: tienen toda la capacidad y las habilidades para hacerlo, pero quizá no todos tengan las mejores oportunidades para seguir estudios secundarios o superiores. Sin embargo, no dejan de ser mejores las posibilidades de realización, para una gran mayoría de jóvenes de esta comunidad. Estas posibilidades están en las opciones que los propios niños y niñas señalan: de ser un sabio comunal (*yachaq*)[39], maestro agricultor, constructor o tejedores; sin que esto signifique descartar otras opciones como la de ser médico, profesor o policía; lo importante es fortalecer las raíces con identidad y autonomía. Por consiguiente, la escuela puede perfectamente centrar su atención y sintonizar sus oídos a las demandas, posibilidades y potencialidades de los alumnos y la comunidad en general.

## 1.3 RELACIONAMIENTO INTERCULTURAL ENTRE ESCUELA- COMUNIDAD Y TURISMO

### 1.3.1 Escuela – comunidad

Las relaciones entre la escuela y la comunidad están configuradas por el accionar y las interrelaciones personales de sus actores sociales. Es así que en dichas relaciones interpersonales se establecen ciertas jerarquías y ejercicio de diversos roles al interior de la institución educativa y la organización comunal, como veremos seguidamente.

#### a) El ejercicio de la autoridad profesional y laboral en la escuela

En base a nuestras averiguaciones y estudios durante el trabajo de campo, podemos establecer que el Centro Educativo de Huilloc cuenta con un sistema organizativo en dos niveles. Un nivel organizativo que lo denominamos **macro**, donde se establece una jerarquía y relación con el sistema educativo nacional: la escuela de la comunidad que pertenece a una red educativa (agrupación de centros educativos con similares características geográficas y estudiantiles), y ésta, a su vez, al distrito de Ollantaytambo. Luego a la UGE[40] de Urubamba que depende de la Dirección Regional

[39] El Yachaq, en la comunidad, es un personaje que conoce, da consejos, cura enfermedades, predice buenos y malos acontecimientos.

[40] Las UGEs o UGELs, a nivel nacional, han sido recientemente implementadas como tales en el marco de la Resolución Suprema N°205.2002-ED publicada por el diario oficial El Peruano. En la provincia de Urubamba, hasta fines del año 2002, venían funcionando como Unidades de Servicios Educativos – USE.

de Educación de Cusco y, finalmente ésta última, tiene como instancia superior al Ministerio de Educación (a nivel nacional).

Un segundo nivel, que lo estamos denominando **micro**, revela la organización del centro educativo a nivel interno. En este último nivel vamos a centrar nuestra atención con mayor profundidad.

**- Sistema organizativo "macro" en el sector educacional como tal**

Orgánica y jerárquicamente, el Centro Educativo de Huilloc forma parte de la Red Educativa Rural de la Cuenca de Patacancha (ver anexo 16) que, en el año 2000, aglutinaba cinco centros educativos; mientras que, en la actualidad, dicha red está conformada por nueve centros educativos de los distritos de Urubamba y Ollantaytambo, incluido el de Huilloc. Por su parte, la Red Educativa depende de la Unidad de Gestión Educativa – UGE de la Provincia de Urubamba, la cual es un estamento intermedio entre los centros educativos, la Dirección Regional de Educación y el Ministerio de Educación. Esta instancia (UGE) es responsable de la administración de los centros y programas educativos a nivel de toda la Provincia de Urubamba. Ésta, sin embargo depende a su vez de la Dirección Regional de Educación de Cusco (a nivel departamental), que es un nivel administrativo donde se puede nombrar docentes, presupuestar plazas vacantes, dotar de materiales educativos a las escuelas del departamento (a través de las UGEs). Finalmente, como estamento superior de todo el sistema educativo nacional, se encuentra el Ministerio de Educación.

Esta organización mayor, a la cual hemos hecho referencia, se puede observar en el Anexo 5 de manera ilustrativa y gráfica.

**- Sistema organizativo "micro" o de centro educativo**

Dentro de las relaciones interpersonales, el ejercicio de la autoridad en el centro educativo se configura de manera diversa y compleja con determinadas características y matices. Si, por ejemplo, tomamos como referencia la estructura organizativa con que se cuenta a nivel de centro educativo, el entramado socio-educativo tiene distintos niveles de relación. En este caso, la máxima autoridad del centro educativo lo constituye el director, seguidamente están los docentes, los padres de familia representados por la APAFA y, finalmente, los educandos.

La asociación de padres de familia del centro educativo de Huilloc está representada a través de una Junta Directiva de APAFA. La misma está conformada por un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y dos vocales que, según el

director de centro educativo, fueron elegidos el año 2002 en asamblea, y ratificados también en asamblea para el año 2003.

Por su parte, cada sección o grado está a cargo de un docente, la cual a su vez, cuenta con un comité de padres de familia donde se participa para la solución de algunas necesidades básicas (reuniones para cuotas o faenas).

Esta organización y ejercicio de la autoridad corresponde a una estructura social organizativa oficial como una institución estatal, con personal especializado para su ejecución a través de una estructura organizativa académica y administrativa. (Alonso 1987: 1)

En este contexto, el director ejerce una autoridad laboral dentro de la comunidad educativa, puesto que los procedimientos administrativos son canalizados por él. De su autoridad depende el cumplimiento de las directivas y normas educativas emanadas por el Ministerio de Educación y sus estamentos intermedios, como la Unidad de Gestión Educativa Local de la provincia de Urubamba y la propia Dirección Regional de Educación.

Hemos podido constatar que el centro educativo está personificado por el Director, quien decreta y firma los documentos oficiales (nóminas de matrícula, informes de acciones pedagógicas, etc.) representando al centro educativo. Sin embargo, durante las entrevistas realizadas con los propios actores, hemos podido recabar una variada información e interesantes opiniones sobre la forma cómo se desarrollan las actividades educativas en el centro educativo, así como los niveles de coordinación que se practica al interior de la misma.

Durante la entrevista, esto fue lo que dijo el director, con relación a la coordinación de actividades en el centro educativo:

> E: ¿Ud. como Director, para tomar algunas decisiones a nivel del centro educativo, convoca a reunión de profesores y arribar a algunos acuerdos?
> D: Sí, sí se toman acuerdos y las cosas se hacen coordinadamente. Ya hemos tenido dos reuniones anteriores: uno al inicio y otro para el 25 de marzo, creo, no recuerdo bien la fecha. Hemos formado las comisiones respectivas, ya tenemos las responsabilidades… porque si no se haría este tipo de reuniones, no habría un avance, o sea, el centro educativo estaría yendo prácticamente sin rumbo. (ED. CN10LA, 26-5-03)

De acuerdo a las palabras del director de centro educativo, existe un nivel de coordinación y participación de los docentes, dentro de un marco democrático. Sin embargo, las versiones de algunos docentes dan otra opinión, como se puede advertir en los siguientes dos ejemplos:

**Docente 1:**

Este año todavía no hemos tenido reunión, al menos desde que yo estoy en la escuela, todavía no hemos tenido reunión, seguramente será posteriormente. Bueno… yo soy nueva y no los conozco mucho todavía a los profes. (EP/CN1LB, 26-5-03)

**Docente 2:**

… podría opinar que no hay mucha comunicación entre el director y los docentes, pienso que la dirección debe estar más organizada para poder hacer llegar aportes, como equipo docente. Algunas veces consulta, pero no en una reunión, sino así, cuando estamos en el patio o en horas de alimentación… (EP/CN9LB, 27-5-03)

Como se puede apreciar, las manifestaciones y versiones son variadas, lo que refleja una compleja relación interpersonal y social dentro de la institución educativa. De lo manifestado por los docentes, se puede establecer que existe una especie de reclamo hacia la autoridad del director a fin de que propicie niveles de mayor acercamiento y comunicación para tomar decisiones en equipo.

Por un lado, podemos corroborar diciendo que, durante nuestra permanencia en el trabajo de campo, la comunicación entre los docentes y el director no son tan frecuentes con respecto a los asuntos académicos y de interés del centro educativo, aunque las relaciones interpersonales informales y espontáneas entre los docentes se desarrollan de manera cordial y amical.

Por otro lado, la relación docente-estudiantes y padres de familia se torna interesante; puesto que algunos de los docentes también ejercen una especie de autoridad profesional ante los padres de familia y los propios educandos. Esta especie de "estatus profesional" se deja sentir en el espacio socio-educacional, tal como podemos advertir en un ejemplo de registro que explicita lo que venimos manifestando:

Mientras los alumnos de Primer grado y la profesora iban trabajando dentro del salón, una madre de familia ingresó en el aula trayendo consigo a su hija. La señora se dirigió directamente a la profesora, la saludó: "Buenos días, señorita" y le dijo: *Chayraqmi señorita chikachayta pusamuchkani*, ´Recién estoy trayendo a mi hijita`; la profesora le contestó: *¿Imanaqtintaq chayraq pusamuchkankiri?* ´¿Y por qué recién la estás trayendo?`. La madre le explicó: *Karupiraqmi siñurita tiyani, ahay Rukha istansiamantaraqmi pusamuchkani.* ´Vivo lejos, señorita, de la estancia de Rukha todavía la estoy trayendo`. La profesora se dirigió a la niña diciéndole: T*iyamuy, tiyamuy.* ´Siéntate, siéntate`, pero no había una silla disponible, todas estaban ocupadas. Al ver que no había asiento, la profesora le dijo a la madre de familia: P*haway sillachata hukaq klasimanta mañ*arakamuy. ´Vaya a prestarse una silleta del salón de al lado`; la señora le contestó: *¿Ñuqachu mañakamusaq siñurita?* ´¿Yo voy a ir a prestarme?`; *¡Arí mantay!* ´¡Sí, madre!` le contestó la profesora, mientras graficaba unas letras en hojas sueltas. La señora obedeció el pedido de la profesora y salió del salón en busca de una silla para su hija; al cabo de unos cinco minutos, aproximadamente, retornó trayendo consigo una silla grande de madera (al parecer, fue lo único que pudo encontrar). Una vez dentro del salón, se dieron cuenta que la silla estuvo sucia de polvo y yeso, debido a la refacción de ambientes que venían realizando unos albañiles. La profesora le dijo a la señora: *Phaway unuchawan maqchhiramuy.* ´Lávelo con agüita`; la madre

> de familia tuvo que ir a lavar la silla en el riachuelo y traerla para darle asiento a su hija. (CC. Pág. 80-81/28/04/03)

Haciendo referencia a las relaciones de poder, Foucault decía “que el ejercicio del poder va mucho más lejos, pasa por cambios mucho más sutiles” (Foucault 1980: 66). En el fragmento que acabamos de ver, la docente de manera muy sutil lo que está haciendo es ejercer el poder frente a la madre de familia. Es decir que, por más “mamita o lávelo con agüita”, se deja sentir la autoridad profesional de la maestra frente a la madre de familia, lo que hace compleja las relaciones interpersonales entre los agentes educativos de la escuela. Sin embargo, en las entrevistas la mayoría de los docentes señalan que los padres de familia no participan o que apoyan muy poco en la educación de sus hijos.

Veamos, al respecto, lo que manifestó uno de los profesores:

> Los padres de familia casi no participan, vienen muy poco a la escuela, si vienen es porque se les exige. (EPF/CN3LA, 26-5-03)

Cómo podrá tener ganas un padre o madre de familia de participar en la escuela, si algunos docentes los necesitan solo para hacerles cumplir mandatos. Éstos y otros aspectos provocan ciertas tensiones entre los docentes y los padres de familia, como vamos a ver seguidamente.

**b) Tensiones y acuerdos entre la escuela y la comunidad**

Dentro de las relaciones sociales e interpersonales entre los docentes y los padres de familia, hemos podido apreciar, durante el trabajo de campo, que se dan algunas tensiones y diálogos entre los actores, configurando un entramado social y de convivencia bastante complejo dentro de la vida educativa comunal de la zona.

Teniendo este cuadro de la realidad social y comunal en la que se desenvuelve la escuela, será imperante construir caminos dialógicos y de escucha a las necesidades y demandas de los mismos actores sociales que han dado su respaldo e importancia a la escuela como una institución capaz de generar discusiones nuevas y hacerle frente a las problemáticas, no solo educativas, sino socio-culturales (Serrano Ruiz 1998: 5).

En este contexto real, el discurso de algunos docentes es para hacer sentir la autoridad académica y profesional frente a los padres de familia y la comunidad. En varias de sus intervenciones, algunos docentes hacen sentir a los padres de familia, como que no se preocupan por el aseo y la limpieza de sus hijos, que la escuela no está programada para hacer labores extras de asear a los alumnos, etc.

En una asamblea comunal, donde, entre otros puntos, siempre tocan la problemática educacional, el Director de centro educativo, durante su intervención, expresó lo siguiente:

> El Director, dirigiéndose a la mesa directiva comunal que conducía la asamblea comunal, pidió la palabra y dijo: *Wawaykichismi hamun iskuylaman lluy k'illinsawan llusirusqa hina uyallantinña, ¿chayta ñuqachu maqchhisaq manachá riki? Limphiyutayá kachayanpuychis, aswan timpranutataq*.
>
> ´Vuestros hijos vienen a la escuela con el rostro como si estuviera pintado con carbón, ¿eso yo voy a lavar? No, pues envíenlos limpios [a la escuela] y, bien temprano. (CC. Pág. 108, 5/5/03)

Durante la intervención del director; los padres de familia escuchaban con atención y, algunos de ellos, de quienes estuvimos cerca escuchando las incidencias de la asamblea, decían que "los profesores debían imprimir un poco más de carácter para educar a los alumnos y que, efectivamente, algunos padres de familia los envían sucios, y todavía tarde, al centro educativo". Sin embargo, una vez que terminó de hablar el Director, un padre de familia se paró de entre la multitud y, pidiendo la palabra, dijo:

> *Qhawariychis, director niwachkanchis mana wawanchis temprano iskuylaman kachayapunanchismanta, qhilli haykumusqankumanta; wakin tayta mamaqa chiqaqtan chaypi faltanchis kachkan, pero manataqmá chay iskuylaman haykunapaq horario cumplicuntaqchu ¿riki? Kachkan riki iskuylaman haykupunapaq 8:30 tutamanta, ichaqa kikin profesorkunataqmá riki mana hunt'achichkankuchu, mayninpi haykuchkanku nuevita, nueve y mediata ima. Ocho y mediamantaqa manañayá tarde hamuqkunata chaskiyta atinkuñachu.*
>
> ´Miren lo que el Director nos está diciendo por no enviar temprano a nuestros hijos a las clases, por venir sucios; es verdad que algunos padres de familia ahí tenemos una falta, pero tampoco ese horario de ingreso a la escuela se cumple. Se ha fijado el ingreso a las 8:30 de la mañana; sin embargo, los mismos profesores no hacen cumplir, algunas veces están ingresando a las nueve o nueve y media; desde las ocho y treinta ya no deberían de recibir a los que llegan tarde`. (CC. Pág. 108, 5/5/03)

Lo que podemos resumir, de lo manifestado por el padre de familia, es que hay una actitud de autocrítica y de reflexión colectiva; pero al mismo tiempo es una especie de respuesta hacia los docentes, en el sentido de que si la escuela exige ciertos aspectos hacia los alumnos y los padres de familia, también que la escuela sea responsable en cumplir los acuerdos tomados entre la comunidad y el centro educativo. Queda claro que la comunidad le ha dado importancia a su existencia, aunque su cumplimiento no desarrolle sus funciones en condiciones aceptables y como quisieran los propios pobladores (Serrano Ruiz 1998: 5).

La preocupación de mejorar la educación en la comunidad, por parte de los padres de familia, los dirigentes y autoridades comunales, es bastante notoria. A manera de ejemplo, presentamos la versión que obtuvimos en una entrevista de un líder comunal:

*DI: Ñuqaq partiymanta qhawarini escuelata, hina mana as allinchu kachkan, partinpichá allin kachkan de repente. Huk p'unchawkunapi mana wawakunapas allintachu yacharinku, a veces profesorkunapas as tardita chayarimunku lunisninpi ima; chaymanta asqha tiempota qunku recreyuta… a veces mana chaypi allintachu recuperanku, directorpas as rectunpi kamarichinman profesorkunata; horata lograrinkuman allinta wawakunaq yacharinanku rayku. Chaymi ñuqayku walikuyku profesorkunata hunt'asqa horario cumpliyunankuta, ama clasellamanchu wisk'arunkuman wawakunata, sino paykunawan kusqa llamk'arispanku imatas avanzarinkuman.*

´DI: De acuerdo a mi percepción, la escuela no está tan bien, en parte quizá esté bien. Algunos días, los niños no aprenden bien, a veces los profesores llegan tarde (los lunes); después, mucho tiempo dan de recreo… A veces, ahí no recuperan; el director también debería exigir a los profesores con un poco más de carácter; deberían aprovechar la hora a fin de que los alumnos aprendan mejor. Por ello, nosotros suplicamos a los profesores que cumplan con el horario completo, que no dejen encerrados en la clase a los estudiantes, sino que, conjuntamente trabajando, cualquier tema avanzarían`. (E/LCCN8LB, 24-5-03)

Estas formas de manifestación, de parte de los padres de familia, hacia el centro educativo, corroboran las demandas educativas que ya tocamos en el numeral 4.2.2.5. Sin embargo, también antes de finalizar este aspecto, cabe señalar que estas relaciones y tensiones constituyen un buen punto de reflexión para que, de manera autocrítica, reflexiva y en forma conjunta, la escuela y la comunidad puedan encontrar los canales de comunicación y diálogos más apropiados; de manera que, a partir de las reflexiones mutuas, se puedan satisfacer las expectativas y demandas de ambas partes y de toda la comunidad educativa de Huilloc.

### 1.3.2 Efectos de la presencia turística

Hacia las últimas décadas del siglo pasado e inicios de este nuevo milenio, a nivel nacional y particularmente en la región del Cusco, ha ido incrementándose la actividad turística, acompañada también de una actitud promotora desde el Estado. En ese sentido, diversas comunidades, como Huilloc, están siendo visitadas por grupos turísticos de manera más acentuada en los últimos años (ver cuadro resumen de anexo 15). En los últimos tiempos, se ha puesto en boga un tipo de turismo denominado "Ecoturismo" y por algunos actualmente como "Turismo ecológico vivencial comunitario"[41].

Por ello, la comunidad de Huilloc, y otras más que se encuentran en la zona alto andina de Ollantaytambo y Urubamba, efectivamente constituyen un nuevo estilo de hacer turismo, como una actividad vivencial; esto ya que ciertos rasgos característicos de la comunidad como la vestimenta típica de los pobladores, su tecnología en la agricultura o la construcción de viviendas, así como las actividades domésticas, crianza de animales y el tejido, concitan el interés de los visitantes (principalmente

[41] Comunicación personal de un guía de turismo que se dedica a este tipo de actividad turística.

extranjeros). No obstante, al mismo tiempo, esta actividad viene generando algunos cambios en el comportamiento comunitario y la propia escuela. Algunos críticos señalan que “el hecho de que el turista busque algo **auténtico**, muchas veces conduce a una prostitución de la cultura local, con tal de cumplir los deseos y disfrute del turista” (Perea y McLaren 2003).

Seguidamente, abordaremos los efectos que produce el turismo en la comunidad y la propia escuela.

**a) Entre la reciprocidad y la limosna**

Durante el tiempo que duró nuestro trabajo de campo, pudimos advertir que casi todos los días, entre las 9:30 a 15:00 horas, la comunidad y la propia escuela eran visitadas por diferentes grupos turísticos (ver penúltima y antepenúltimas fotos del anexo 3). Los buses y autos que los transportan, normalmente ingresan en el patio de la escuela y los turistas suelen fotografiar o filmar a los estudiantes durante las clases y en el recreo, así como a las madres de familia que ofrecen a la venta sus tejidos en el mismo patio de la escuela (ver antepenúltima foto del anexo 3).

A través de estas visitas turísticas, los alumnos de la escuela reciben, a cambio de las fotografías y filmaciones, algunos materiales de escritorio (lápices, cuadernos, bolígrafos), así como panes, fruta o caramelos.

Existe por parte de los turistas una actitud de reciprocidad frente a la aceptación de la comunidad y los estudiantes de escuela por las visitas realizadas; entonces, a cambio obsequian y llevan donativos, tal como podemos evidenciar en nuestros datos basados en las observaciones.

> Cuando eran cerca de las 12 del día, llegó al patio de la escuela un auto de color negro de donde bajaron un turista y el conductor; luego, abriendo la maletera del auto, bajaron dos cajas de cartón. Llamaron al Director de la escuela, con quien, luego de una pequeña conversación, acordaron abrir las cajas en el mismo patio escolar; dispusieron hacer salir (de sus aulas) a los alumnos de los diferentes grados, quienes por indicación del Director formaron dos filas por grado y se pusieron delante del turista. Él los saludó y dijo que estos paquetes es un compromiso que había ofrecido un grupo de turistas que visitaron la escuela, unas semanas antes; por lo que a cada alumno le repartieron un juego de lápices, bolígrafos, borradores (entre nuevos y usados) y un cuadernillo de notas. Lo que sobró le entregó al Director a fin de que los profesores puedan guardar para los que no han venido este día. (CC. Pág. 38, 15/4/03)

Indudablemente que estas donaciones de material de escritorio ayudan a los estudiantes en sus requerimientos para estudiar en la escuela; por tanto, son bien recibidos por parte de los profesores, los alumnos y los padres de familia. Sin embargo, en otras ocasiones, algunos turistas ingresan a las aulas y fotografían o filman a los alumnos a cambio de repartirles caramelos, panes o fruta, alimentos que

obviamente también benefician a los estudiantes. No obstante, el hecho de condicionar una foto a cambio de un caramelo, consideramos que constituye una falta de respeto a la cultura andina, puesto que, detrás de ese gesto “generoso”, se encubre una práctica que propicia la mendicidad, como podemos constatar en el siguiente fragmento:

> Los niños y niñas se encontraban jugando en el patio de la escuela durante el recreo, cuando un grupo de turistas, acompañados por su guía, llegaron en un mini bus. Al bajar del vehículo, el guía y chofer se acercaron hacia el director y una profesora para pedirles que juntaran a los alumnos, hicieran formar fila y les cantaran a los turistas. Los profesores hicieron lo solicitado por el guía y, frente a los turistas, los alumnos les cantaron una canción titulada “Molle molle”. Los turistas aplaudieron y, por indicación del guía, volvieron a cantar otra canción “Uwihachay”. Luego de los aplausos, los turistas les dieron unos paquetitos de galletas y algunos caramelos. (CC. Pág. 29, 14/4/03)

Esta actitud no es compartida por parte de algunos padres de familia y líderes comunales, ya que ellos manifiestan que ese tipo de dádivas no están bien porque, a la postre, malacostumbran a los niños y la misma comunidad a estirar la mano como mendigos. Un dirigente comunal puso de manifiesto su opinión al respecto; en una entrevista grabada:

> *DI: Ama chaykuna kanmanchu ni t’antacha ni misk’icha, huch’uy cosaschakuna; de repente, turistakuna allinta rimayuspa, utaq kikin agenciakunawan parlayuspa comunidadpa escuelapaq munasqanta hukllataña saqinkuman. Sapanqa grupuña hamuqpas, mayqin autoridadmanpas directormanwan kuska huq muntuta quyunkuman, escuela mejorakunanpaq; anchay allin kanman.*
>
> ´DI: No deben haber esas cosas, de dar pancitos, dulcecitos, cositas pequeñas; de repente, conversando bien con los turistas o las propias agencias turísticas, dejarían lo que quiere la comunidad para la escuela. Cada grupo que venga a la comunidad, entregaría un monto económico (donativo) a cualquiera de las autoridades comunales o al director, para mejorar la escuela; así estará bien.` (E/LCCN8LA, 24-5-03)

En la versión que acabamos de apreciar, el deseo del dirigente es que dichos turistas colaboren de una manera digna con la escuela y ayuden en el mejoramiento de la misma. En tanto, los alumnos tienen una posición más neutra; cuando les regalan un lápiz o una galleta no pueden decir que no, como podemos evidenciar en sus propias versiones:

> *NNN: Hamunkupuniyá… foto hurquq; lapischakunata, pinturachakunata ima rakikunku…*
>
> ´NNN: Siempre vienen… a tomar fotos; dan lapicitos, lapicitos de color…` (E/A3°CN6LB, 9-5-03)

La opinión de algunos de los profesores coincide, de alguna manera, con lo manifestado por el dirigente comunal, pero, a la hora de actuar, son los propios

profesores quienes facilitan el actuar de los turistas de acuerdos a sus intereses (como turistas) y no como quisieran la comunidad o sus dirigentes.

**b) Soberbia del "paquete" turístico**

**- Disponiendo de alumnos y profesores para cumplir con la actividad turística**

Es evidente que la afluencia de turistas en la zona, y otras similares, se irá incrementando por la permanente promoción y difusión de parte de los propios gobernantes del país. En este entender, la presencia turística en la comunidad de Huilloc y el local de la escuela es un acontecer cotidiano.

Estas visitas, durante nuestra permanencia, se dieron con frecuencia y muchas veces con interrupción de las sesiones de clase, como podemos presentar en los siguientes registros:

> Un grupo de unos 16 turistas, entre varones y mujeres, montados a caballo, ingresaron en el patio de la escuela. El Director quiso impedirles el ingreso con animales, pero el guía lo convenció y dejaron las acémilas en una esquina del patio. En esta expedición, traían consigo, los encargados de conducir al grupo turístico, unas valijas grandes con contenido (al parecer ollas y comestibles); con consentimiento del director de escuela depositaron dichas valijas en una de las aulas (2° grado).
> A pedido del guía, el director de la escuela, indicó a los niños/as de dicho salón que salieran al patio por encontrarse sin atención del profesor, que había solicitado permiso por salud.
> Después de haber depositado sus cosas en el salón de 2° grado, el guía y los turistas ingresaron a cada una de las otras aulas y repartieron diversos materiales de escritorio (lápices, bolígrafos, borradores, hojas cartulina de color, lápices de color, plumones y hojas en blanco) y tomaron algunas fotos de los estudiantes… (CC. Pág. 61, 23/4/03)

Otras veces, algunos turistas interrumpen las clases pidiendo ingresar a las aulas para fotografiar a los estudiantes y regalar a cambio panes y frutas, como en el siguiente caso:

> En momentos en que los alumnos se encontraban en clases, ingresaron en el patio de la escuela 3 turistas y un chofer. Uno de los turistas sonrió a los alumnos y a la profesora desde la puerta con una filmadora en mano; al parecer no hablaba castellano, por lo que con unos gestos sonrientes logró ingresar en el salón. La profesora, viendo que ya estaban dentro de la clase, les concedió permiso y los turistas empezaron a fotografiar a los niños quienes se encontraban pasando clases. Mientras fotografiaban, una de las turistas repartió panes y algunos bolígrafos a los alumnos. (CC. Pág. 89, 29/04/03)

Sobre estas acciones, durante nuestras entrevistas registramos las impresiones de los profesores, quienes tienen opiniones diversas al respecto. Esto nos hace pensar que no existe un acuerdo y puesta en común sobre este punto entre docentes, tampoco con los padres de familia y las autoridades comunales. A manera de evidencia, ponemos a consideración las opiniones de una profesora y el director de centro educativo:

**- Profesora de aula:**

En la zona de Huilloc, se ve bastante lo que es el turismo, pero yo diría que tiene sus ventajas y desventajas. La ventaja sería quizás que los niños de alguna manera reciben sus útiles escolares y algunos cuadernos ¿no? La desventaja es que los malacostumbran, porque prácticamente los papás ya no se preocupan por sus hijos en comprarles lo que necesitan, sino se dedican a recibir y recibir nomás. Yo pienso que debe ser de otra manera dichos apoyos… (E/PCN1LB, 26-5-03)

**- Director de escuela:**

Bueno, los turistas vienen, será porque ellos quieren asistir a cada aula, pero también eso es una forma que nos incomoda en el proceso de la enseñanza, pero realmente algunos turistas traen cuadernos que realmente les sirve para los niños no pudientes; algunos amigos extranjeros donan algunos materiales… En el presente año solamente hemos recibido más colores, lápices, cuadernos, dos paquetes de cincuenta hojas, son algo de 120 cuadernos; más no hemos recibido, porque papelotes son del año pasado que se ha comprado, algunos se han traído, esos materiales han sido comprados y distribuidos a los docentes. (E/DCN10LA, 26-5-03)

Por su parte, el líder comunal es mucho más directo en su posición y pone en cuestión la manera cómo se realizan las interrupciones de las sesiones de clase; él sugiere que se coordine los horarios de visita, de tal forma que no se perjudique las horas de clase de los alumnos. Al respecto, esto es lo que manifiesta dicho líder comunal:

*Chay turismomanta mana as allintachu qhawarini, porque wawakuna llamk'aypi kachkanku, actual rurachkanku chayman huk visita haykuramun chayqa sayapunku, utaq mana llamk'ayta siguinkuchu, hinaspa ¿hayk'a tiempota pirdipuchkanku ña avanzanankutaña. Entonces, mana ñuqapaqqa chay allinchu, porque paykuna huk carropi chayaramunku, patiuman haykumuqtinkuqa ña wawakuna atencionta pierdepuchkankuña, profesorpa yachachisqanta ima. De repente, kanman huk sitio, mana patiopichu, o de repente horarioyuq kanman ña clasita tukupuqtinkuña; anchay paykunamanta coordinación kanman guiyakunawan, agenciakunawanpas; hamuqtinku chaypi tal hurallan haykunan nispa acordaqtinku allin kanman.*

´Así como está, no lo veo bien el turismo, porque los niños están trabajando, en momentos que están trabajando son paralizados o no siguen lo que estaban haciendo, y cuánto tiempo están perdiendo lo que deberían avanzar. Entonces, eso para mí no está bien, porque llegan ellos en carro, ingresan al patio y los alumnos pierden la atención a lo que está explicando el profesor. De repente, habría un sitio, no en el patio, o quizá establecer un horario ya cuando terminen la clase; ahí debe haber una coordinación de parte de ellos, con los guías, las agencias, si se acuerda que tal hora es el ingreso, estaría bien`. (E/LCCN8LA, 24-5-03)

Es bastante clara la intención del dirigente comunal: en ningún momento dice que se debe evitar el turismo o prohibirlo, pero sí es necesario coordinar y ponerse de acuerdo para no caer en perjuicios mutuos.

**- Escuela como comedor campestre**

Evidentemente que el campo y los paisajes naturales constituyen una buena opción para los turistas, lugares donde muchos de ellos vienen a pasar vacaciones y, de paso, sacudirse de la rutina y el bullicio de las grandes urbes del mundo, o en algunos

casos, simplemente con el propósito de conocer otras realidades, tener experiencias nuevas con personas de otras latitudes, etc. En ese entender, el paquete turístico les ofrece disfrutar de estas nuevas experiencias de vida. Sólo que algunas agencias, y principalmente los guías de turismo, no ponen en práctica una actitud intercultural y de respeto hacia las personas y las localidades que constituyen una muy buena fuente de ingresos a las agencias de turismo y para los que laboran en dichas instituciones. En esta línea, experimentan algunos hechos como en el siguiente caso:

> El guía y chofer del bus de turismo preguntaron por el director de la escuela, a quien lo llamaron, conversaron por unos minutos y luego, con ayuda de algunos comuneros varones (2 personas) que también son padres de familia de la escuela, bajaron de la canastilla del bus unas mesas portátiles y sillas de plástico para poder improvisar una especie de comedor campestre frente al local del Centro Educativo Inicial. Después de pasear y dar unas vueltas en el lugar, los turistas se ubicaron en el comedor al aire libre y almorzaron (escabeche de pollo). Sin embargo, para que los niños no estén mirando el almuerzo turístico, el guía designó a uno de los comuneros que había ayudado a preparar el comedor, para que repartiera dos bolsas de panes a los alumnos de inicial y luego a los de primaria. Los niños se disputaban por estar primeros en la fila; a ratos se empujaban y se aglomeraban mutuamente, pero al final lograron obtener un pan; después de esto, efectivamente los niños no se aproximaron hacia el "comedor campestre". (CC. Pág. 20, 11/4/03)

Estas experiencias reflejan relaciones interinstitucionales complejas, dentro de un mundo de contacto y conflicto cultural. Quizá lo que no logra entenderse en estas interrelaciones sociales es el mutuo respeto, en el marco de la diversidad cultural; ya que existen documentos, como el de APTAE[42], que consignan (en teoría), el respeto y conservación de las expresiones naturales y paisajísticas de los pueblos. APTAE, en sus objetivos **c** y **j**, por ejemplo, señala lo siguiente:

> **Objetivo c)** Procurar que las actividades de turismo hacia la naturaleza (Zona de belleza natural o paisajística) se ejecute de acuerdo a las normas y el código de ética establecidos por la Asociación y que se aseguren no sólo la protección de recursos sino también de su uso sostenido.
>
> **Objetivo j)** Intervenir ante Organismos Públicos y Privados y a través de los medios de comunicación, para que los Parques Nacionales, Reservas y Santuarios, además de las zonas de alto valor natural, cultural y paisajístico, sean protegidos y no se permita formas de uso y explotación destructivas o actividades que afecten su integridad. (APTAE 2003)

Si un grupo de turistas quiere apoyar al centro educativo y los alumnos, pues quizá se debería canalizar de la manera como lo hizo una agencia de turismo: entregando un módulo de materiales educativos, medicamentos básicos para un pequeño botiquín

[42] Asociación Peruana de Turismo de Aventura y Ecoturismo, el mismo que representa un ente regulador de las agencias de turismo.

escolar, pelotas de fútbol y voleibol. Hemos econtrado, esta forma de apoyo, registrada en el libro de actas del centro educativo, cuyo tener dice:

> Acta de donación de materiales al centro educativo. En el local del centro educativo N° 50617 de Huilloc, a horas 1:00 p.m. del día viernes 24 de mayo del presente año[43], se hicieron presente la agencia turística EL PLACER DE VIAJAR[44], en una campaña de salud[45] para niños y niñas del centro educativo. También entregaron al animador de PRONOEI: Eleodoro Vallenas un módulo de materiales como también a la profesora de Inicial un módulo de materiales (materiales educativos).
>
> Se hizo entrega de pelotas para los siguientes grados: de 1° a 6°, respectivamente. Asimismo hacen la entrega de una caja conteniendo diferentes materiales [educativos] para el uso del centro educativo que será repartido en forma equitativa.
>
> El botiquín escolar consistente en: jabón líquido, instrumentos para curar heridas, gasas, algodón, solución desinfectante (2), alcohol yodada (2), venda, crema para golpes, para la rasca rasca (3) Benzoato beni líquido, mebendazol, centamicina, curitas, paracetamol, aspirina, ibuprofeno, vitapirena, buscapina, antibióticos 12 horas, jabones pequeños. Se realiza esta reunión a horas 4:00 p.m. firman los asistentes a esta pequeña reunión.
>
> Nota: El señor Juvenal dice que hay posibilidad de apoyar para la construcción del cerco perimétrico". (TLACE; 30-5-03)

Si bien hay elementos de análisis en el documento transcrito que no necesariamente satisfacen o concuerdan con nuestros puntos de vista como investigadores, consideramos rescatable la intención de esta institución de querer hacer bien las cosas y respetando el horario escolar de tal manera que no perjudique el desarrollo de las clases. Perea y McLaren, por ejemplo, nos recuerdan que:

> Debe existir un acuerdo previo en calidad de protocolo reglamentario para cualquier proyecto turístico. Según Roy Taylor del Proyecto Norteamericano de Pueblos Indígenas y Biodiversidad, un acuerdo previo incluye las decisiones tomadas sobre la base del conocimiento de los pro y los contra de tales proyectos (Perea y McLaren 2003).

Con la participación mutua entre los docentes, padres de familia, autoridades comunales y los propios alumnos, consideramos que se podrá superar algunas dificultades y prever situaciones conflictivas, reconociendo y valorando los cánones de biodiversidad.

**c) Turismo y economía de mercado**

Indudablemente, como dijo una de las profesoras, el turismo trae consigo ventajas y desventajas. Una de las ventajas que nosotros hemos podido percibir durante nuestro trabajo de campo es que, además de los donativos y apoyos ofrecidos a la escuela,

---

[43] El libro de actas corresponde al año 2002.
[44] Por una razón de equidad y justicia con los actores sociales de la investigación y cuidar la identidad de los mismos, hemos cambiado el nombre de la agencia turística y de sus representantes.
[45] Preguntando a los profesores del centro educativo, señalaron una campaña de desparasitación a los alumnos.

las señoras tejedoras puedan ofrecer en venta sus mantas y ponchos tejidos directamente a los turistas, sin intermediarios, porque cuando llevan dichos poroductos a los centros artesanales y venta de *souvenir*[46], les bajan el precio de sus tejidos y son los comerciantes los que sacan mayor ventaja del trabajo de las señoras pobladoras de Huilloc.

Si bien es cierto que la venta de tejidos genera divisas para solventar algunos gastos de la familia, esta actividad económica, motivada por la presencia turística, está llevando a la comunidad (y otras aledañas) hacia una economía de mercado que les puede hacer perder el valor cultural del tejido y otros elementos de la comunidad. La lógica de la economía del mercado consiste en abaratar los costos, reducir el tiempo de confección y obtener mayores ganancias. Es decir:

> Jugando con las fluctuaciones de la oferta y la demanda, el *valor primero* es el de acumular el mayor capital posible vendiendo lo que sea y al número más grande de personas. Este primer valor genera otros dos valores que a su vez se retroalimentan: la *competitividad* [vender más que los demás] y el *individualismo* [por encima de valores de carácter social]. (Gottret 2003: 57)

Entonces, entrando en esta lógica, lo más fácil es desarrollar trabajos (tejidos) con material sintético, como ya los hay, y en un tiempo corto. No sólo se trata de incorporar a las familias en el mundo del mercado, sino que se estaría induciendo indirectamente hacia una lógica de competencia, donde manda el dinero y que, sin dinero, uno puede quedar paralizado.

A continuación, presentamos a manera de ejemplo algunos registros observados durante el trabajo de campo:

> **a)** Al notar la presencia de los turistas en el patio de la escuela, varias madres de familia salieron de sus casas cargando unos atados de tejidos; tendieron en el piso largas hileras (ver anexo 3, tercera foto) de ponchos, mantas (llikllas), unkhuñas (mantas pequeñas), ch'uspas (bolsos con flecos largos), bufandas, chumpis o fajas, monteras y algunos muñecos de tela y lana confeccionados a mano. Todos estos tejidos son de un color predominantemente rojo, con muchas figuras (pallaes) antropomórficas, zoomórficas, fitomórficas y astromórficas (ver dos últimas fotos del anexo 2b). Los turistas preguntaron por el precio de diversos tejidos, pero no compraron ninguno. (CC. Pág. 20, 11/4/03)
>
> **b)** Uno de los profesores estuvo dando algunas recomendaciones durante la formación de los alumnos. En esas circunstancias, ingresó en el patio de la escuela un bus mediano de turismo, del cual bajaron cuatro personas. Ellas se aproximaron al profesor y a dos madres de familia que se encontraban en ese momento. Los visitantes explicaron que son representantes de una agencia de turismo y que ésta había dejado de operar en los últimos tres o cuatro años, pero que este año estaban reiniciando sus actividades, por lo que ya tenían programado dos grupos de turismo a Huilloc para el presente año. Estos señores solicitaron al profesor y a las señoras que el 26-5-03 llegaría un grupo de 18

[46] Vocablo francés, que en castellano significa **recuerdo.**

> turistas, y que para esa fecha, la comunidad organizara y presentara un par de danzas de la zona. Las madres de familia reaccionaron y se fueron a traer un libro de actas del Comité de Artesanía, y les pidieron a los operadores de dicha agencia turística que se comprometieran a apoyar en la comercialización de sus tejidos a los turistas a través de los guías de turismo. Una de las señoras argumentó su pedido de la forma siguiente: *Ñuqayku munayku chhana guiyakunaq tihiduykuta turistakunawan rantiyachiwanankuta. Mayninpin chhayna hamunku turistakuna hina fotollata hurqunku, llikllaykuta, punchuykuta, nitaq ichaqa rantiwankutaqchu. Ñuqaykupas munaykuyá rantiwanankuta, chaywan yanaparikuyta munayku wawallaykupas kulihullamanpas rinankupaq, idukaypas qullqillapaqmá kachkan ¿riki?* ´Nosotras queremos que los guías de turismo nos hagan comprar nuestros tejidos con los turistas. A veces, así vienen los turistas y sólo sacan fotos de nuestras mantas y ponchos y no compran. Nosotras también con esa venta queremos pues ayudar a que nuestros hijos vayan al colegio a estudiar, educar también es para plata ¿no es cierto?`. Los visitantes escucharon la explicación de una de las señoras, a quien le respondieron que su pedido sí es posible, coordinando con los guías, a fin de que como guías pudieran animar a los turistas a comprar estos trabajos hechos en la misma comunidad y no comprar de otros mercados artesanales que son más comerciales y todavía caros. (CC. Pág. 39, 16/04/03)

Esta corriente de generar divisas a base de la venta de tejidos, también está ingresando en la escuela, donde las niñas mayorcitas de los grados avanzados salen del salón de clases para expender sus tejidos, como en el siguiente caso:

> Los alumnos dibujan y pintan en sus cuadernos un mural sobre la naturaleza que ellos mismos, con ayuda de la profesora, han representado con recortes de figuras, cartulinas y papeles de color, en una de las paredes del salón. En esos instantes, ingresó en el patio de la escuela un bus de turismo. La mayoría de los alumnos dirigió la mirada hacia las ventanas del aula, pero cuatro de las niñas salieron corriendo con dirección a sus casas y, al cabo de unos dos minutos, retornaron cargadas de sus bultos con mantas y tejidos; los dejaron tendidos en el patio para la venta y luego volvieron al salón a terminar de hacer sus dibujos pendientes. (CC. Pág. 78, 25/04/03)

Es, entonces, tarea de todos los miembros de la comunidad, incluida la nuestra, encontrar formas de actuar y acuerdos consensuados, donde la comunidad tome autónomamente sus decisiones de tal manera que a los niños/as y pobladores de la comunidad no les hagan perder sus conocimientos y valores culturales, los cuales son muy valiosos, y que en este contacto y conflicto no se vea avasallada, sino más bien fortalecida.

Finalmente, como se puede señalar en este cuarto capítulo correpondiente a los hallazgos, se ha abordado acerca de las evidentemente complejas relaciones interpersonales e interinstitucionales como un proceso social que configura la convivencia del centro educativo con la comunidad, reflejando el actuar de sus agentes educativos, las mismas que hemos agrupado en tres aspectos: Una desde la cultura escolar y sus niveles de relacionamiento frente a las percepciones estudiantiles así como de los padres de familia y líderes comunales, dentro y fuera del salón de clases. El segundo aspecto, abordado desde la planificación y desarrollo curricular,

que trata de demostrar un intento de propiciar una convivencia intercultural a través de los diferentes procesos de desarrollo pedagógico.

Un tercer aspecto, que expresa las relaciones interinstitucionales entre la escuela, la comunidad y la presencia de visitantes extranjeros. En ello, se trató de mostrar los niveles de contacto y conflicto cultural bastante complejo y nuevo a la vez.

Estos aspectos presentados y descritos a partir de las observaciones y registros llevados a cabo durante el trabajo de campo, constituyen un acervo vivencial y social bastante interesante y al mismo tiempo complejo, que invita a tomar en cuenta como un insumo capaz de posibilitar una convivencia intercultural, donde las diferencias no sean motivo de adistanciasmientos, sino más bien de fortalecimiento, y que mejor, propiciado desde la escuela, como veremos en el capítulo de la propuesta.

# CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Como ya hemos adelantado, de acuerdo a los propósitos planteados en nuestra investigación y los datos obtenidos durante el trabajo de campo, se presenta como una constante el tema de las relaciones interculturales e interpersonales expresadas en los términos de la cultura escolar y sus relaciones interculturales con los niños y niñas, así como la misma comunidad de Huilloc. Producto de ello, hemos podido establecer tres grandes rubros que definen el relacionamiento intercultural del espacio educativo puesto en marcha dentro de un contexto socio-cultural indígena y comunal. Estos tres rubros o aspectos que configuran el espectro educativo de la comunidad de Huilloc son: la cultura escolar y sus espacios de reforzamiento, la interculturalidad a partir de la planificación y desarrollo curriculares y, finalmente, los procesos de relacionamiento de la escuela con la comunidad y la presencia turística en la zona.

Si bien es cierto que, en un contexto educacional y comunitario como Huilloc, existen esfuerzos y algunos avances tendientes hacia un diálogo intercultural en las prácticas pedagógicas, se perciben todavía bastante embrionarios. Dichas prácticas merecen el fortalecimiento que permita alcanzar, mínimamente, una relativa armonía en las relaciones interpersonales y sociales de sus actores, que pueda ayudar a una convivencia intercultural más concreta y objetiva.

En este devenir, que consideramos en construcción, se va desarrollando un entramado social complejo de acercamientos, conflictos y tensiones entre la cultura local andina y la cultura urbanizada, hegemónica y dominante que aún se impone desde la escuela, pese a los antecedentes de aplicación del programa curricular de Educación Bilingüe Intercultural en la zona.

En ese entender, queremos concluir sintetizando cada uno de los tres aspectos mencionados, resaltando las virtudes y avances en lo que se viene desarrollando, mostrando los puntos críticos que están latentes en la realidad socio-educativa y comunal; a su vez, esperamos que esta mirada crítica sirva de base para las discusiones y reflexiones que permitan abrir las posibilidades de acercamiento un poco más concreto hacia un diálogo intercultural.

## LA CULTURA ESCOLAR Y SUS ESPACIOS DE REFORZAMIENTO

1. La cultura escolar, expresada en un conjunto de significados y actitudes comportamentales provocados en los estudiantes a través de la institución escolar (Pérez 2000: 253), la escuela de Huilloc y el personal docente como cultura escolar, se preocupa constantemente por el aseo y la puntualidad de los estudiantes. Sin embrago, esta cultura escolar, puesta en práctica por los

docentes, refleja algunos patrones educacionales y de comportamiento con características bastante saltantes de la cultura criolla y urbanizada de la sociedad peruana, a pesar de dirigirse a los educandos en su propia lengua (quechua), cultura que es reforzada en los diferentes espacios pedagógicos de la escuela comunal de Huilloc. Así, por ejemplo, los alumnos, durante las formaciones en el patio escolar, por indicación de los profesores tienen que formar filas por grados de estudio y sexo, seguir las instrucciones de tipo castrense, guardar orden y mantenerse en atención para escuchar las recomendaciones de los docentes.

En este escenario de la formación de filas, a veces, la lengua quechua es utilizada por algunos profesores para adjetivar y censurar las limitaciones o errores de los alumnos, en lugar de que la lengua sirva para reforzar la autoestima e identidad étnico cultural de los estudiantes, teniendo en cuenta que uno de los elementos de expresión vigente y de uso masivo en la comunidad, hasta la fecha, es precisamente la lengua quechua.

2. Contrariamente a lo expresado en la primera parte de las conclusiones, la mayoría de los docentes de Huilloc, muestran interés por rescatar la cultura local andina a partir de la vestimenta tradicional y típica que es de uso general en los adultos, así como en las niñas y niños estudiantes, tanto de manera cotidiana como para asistir a la escuela. Aunque el hecho de exigir y obligar a los alumnos, dichos atuendos tradicionales, se da de manera compulsiva.

   Durante la formación de filas en el patio escolar, como en las propias aulas, por parte de los docentes existe el interés de incidir en los estudiantes, a fin de que puedan mantener y preservar su ropa que les caracteriza como pobladores herederos de una cultura andina; porque, según ellos (profesores), se debe conservar el poncho, la pollera y los pantalones de bayeta como un símbolo que les identifica con las comunidades altoandinas de la zona. El uso de atuendos de fabricación industrial es censurado por algunos docentes, ya que, según ellos, se ve feo ponerse ropa de fabricación industrial y que, cuando se envejece, les hace ver más harapientos.

   Recurrir a la presión para exigir el uso de la vestimenta típica o tradicional en los estudiantes trastoca una perspectiva más constructiva de fortalecer la identidad cultural. En ese entender, surge la necesidad de trabajar desde la escuela los contenidos transversales de educación en población y pluriculturalidad peruana, contempladas en el propio currículo nacional. De lo

contrario, con una actitud prohibitiva, tan solo se estaría funcionalizando la cultura local andina hacia la cultura criolla y hegemónica.

3. A pesar de que la escuela funcionaliza la cultura local andina hacia los patrones culturales de la cultura criolla, occidentalizada y dominante, en los espacios y momentos en que se da lugar a la participación espontánea y menos formal de los alumnos, afloran en ellos una gran riqueza de conocimientos basados en la cosmovisión y los valores andinos, como cuando, por ejemplo, durante las actividades cívicas, un niño pasa al frente de sus compañeros y les hace una adivinaza, desde una visión andina, en relación al agua.

   El estudiante manifestaba que el agua es como un ser humano que empieza a recorrer por un surco de suelo, en cuanto se le abre los ojos. Esta explicación se puede entender desde la relación hombre – naturaleza, así como cuando, por ejemplo, una madre de familia solicita permiso para su hijo y, como muestra de cariño y reciprocidad, le ofrece al profesor una porción de productos alimenticios (papa, haba o maíz), no como una condición, sino como retribución y muestra de respeto al docente.

   Existen varios casos de expresión de los valores andinos demostrados por los estudiantes en diferentes situaciones; por ejemplo, la aplicación de un control social, en caso de que uno de los miembros de la comunidad educativa (estudiantes) se exceda en su comportamiento frente al grupo. Es decir, cuando en el grupo se ve que una persona se comporta de manera personalista y en desmedro de los demás, el grupo se encarga de ejercer una especie de regulación de actitudes en las relaciones interpersonales. Así mismo, los miembros del grupo llevan consigo las prácticas de trabajo colectivo, el aprendizaje con apoyo y orientación de otro miembro del grupo, como una forma de aprendizaje teórico-práctico y comunal. Sin embargo, en el ámbito escolar, cuando un compañero trata de enseñar y ayudar a otro compañero, varias veces es coartado por la cultura escolar donde se enfatiza el aprendizaje indidual, obviando que el trabajo con apoyo de los pares se puede realizar de manera más gratificante para el aprendiz.

**LA INTERCULTURALIDAD A PARTIR DE LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULARES**

1. Se tornan interesantes algunas prácticas pedagógicas que imprimen los docentes en el esfuerzo de aproximarse hacia un diálogo intercultural incorporando el uso de la lengua originaria (quechua) en el proceso pedagógico, por ejemplo, para rendirle homenaje a las madres. En efecto, pese a que en el calendario cívico escolar se pretende un reconocimiento a las madres desde la cultura urbana, la celebración a la madre andina se expresa en versos y canciones desde la lengua propia. Asimismo, en cuanto al uso de materiales concretos (didácticos), se combina los recursos propios que ofrece la comunidad y los fabricados con tecnología moderna. En algunas sesiones de clase, se hace evidente el uso de semillas de eucalipto para desarrollar ejercicios matemáticos, combinado con las regletas de *Cousinet* o material multibase.

2. En cuanto al uso y aprendizaje de las lenguas, los docentes, por propia iniciativa y basados en un acuerdo firmado en Acta, han establecido un horario lingüístico de manera compartida para el uso de las lenguas en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Sin embargo, este horario sustancialmente varía, ya que se da mayor peso al uso del quechua y muy poco al del castellano.

   Las razones para este desbalance lingüístico se deben a que a los profesores les resulta más funcional el uso del quechua, puesto que casi todos los docentes son bilingües, con un dominio fluido (en el habla) del quechua y, como los niños y la comunidad son quechua hablantes, los actos comunicativos se dan en lengua originaria. Este hecho ha generado una demanda de los padres de familia a la escuela, en el sentido que a sus hijos se les enseñe el castellano con mayor o igual intensidad que el quechua.

   En otras palabras, lo que exigen los padres de familia es que sus hijos reciban un mayor input lingüístico del castellano para que les pueda convertir en bilingües coordinados, como un ideal. En efecto, escuchando las versiones de los padres de familia, ellos señalan claramente su satisfacción con la educación bilingüe (quechua – castellano), pero notan que los docentes ponen más interés en el quechua; con esto no ayudan a la adquisición de la segunda lengua de manera adecuada, siendo a sí que los padres de familia quieren que sus hijos aprendan el castellano como un recurso lingüístico muy importante para defenderse cuando se encuentren en contacto frente a la sociedad

urbanizada, hegemónica y dominante, para no sufrir la discriminación, burlas y hasta menosprecios.

3. En cuanto a la enseñanza de las matemáticas, es notorio el interes que ponen los estudiantes en esta área o materia educativa, puesto que las matemáticas están en relación de alguna manera con los niños/as, quienes desde pequeños tienen en cuenta la cantidad de animales que poseen, qué hacer para acrecentar el rebaño, qué cantidad de alimentos se necesitará y en qué extensión y tipo de terreno podrán criar sus ganados, etc. Es decir, tambien sería interesante hacer una matemática que les ayude a entender de mejor manera la complejidad e integralidad de su realidad. En ese entender, se torna de vital importancia tomar en cuenta que no existe solo una matemática, sino otras formas y lógicas de hacer matemáticas.

   Frente a esta realidad, incorporando en los procesos educativos algunos elementos de etnomatemática en este contexto socio-cultural, se lograría ampliar una visión más intercultural de la práctica pedagógica en contextos comunales, respetando y rescatando los saberes y conocimientos de la cultura local andina, sin que esto signifique dejar de lado el conocimiento “universal”, al cual también tienen derecho los educandos.

4. En la práctica pedagógica de los docentes que trabajan en la comunidad de Huilloc, la evaluación de aprendizajes se incorpora como un aspecto formativo, recurrente e implícito, plasmado en el reforzamiento de los aprendizajes de manera reiterativa. Es decir, los docentes, durante el periodo del trabajo, toman la evaluación, no necesariamente como un mecanismo de calificación y verificación de aprendizajes para separar los aprobados y desaprobados, sino con el interés de garantizar que los educandos estén captando las ideas y contenidos desarrollados. Sin embargo, los docentes no registran este tipo de evaluación de aprendizajes en un documento o registro de notas, sino de manera formal y cuando hay que dar informe del rendimiento académico de los niños/as; en este momento, recién se toman evaluaciones basadas en pruebas o trabajos escritos, donde se consigna las calificaciones de manera literal.

   Esta práctica evaluativa de los docentes quizás cobraría mayor sentido si fuese fortalecida y acompañada de un registro evaluativo en función del progreso del estudiante, y no solo para dar cuenta de cuántos pasan de grado y cuántos reprueban.

5. Por otro lado, en este rubro también se hicieron notorias diversas demandas de los padres de familia sobre lo que realmente quieren que la escuela enseñe a sus hijos. Para ello, se ha agrupado estas demandas en tres puntos concretos:

   Un primer punto está relacionado con los conocimientos teóricos y básicos que debe brindar la escuela a los alumnos; de manera enfática, los padres de familia señalan que la escuela (y por consiguiente los profesores) debe enseñar **bien** a los alumnos a leer y escribir, hablar el castellano fundamentalmente, sin que esto represente no estar de acuerdo con la EBI; al contrario, más bien los padres de familia están de acuerdo con una educación bilingüe, pero una educación bilingüe balanceada tanto en el plano oral como en el escrito.

   Esta idea de los padres de familia es corroborada por los propios educandos, quienes coinciden en expresar sus deseos de alcanzar los mismos ideales que sus progenitores (aprender a leer, escribir, hablar castellano, resolver operaciones matemáticas, etc.) tal como se puede evidenciar en el subcapítulo de demandas a la escuela. Asimismo, estos aprendizajes, considerados “clave” por los padres de familia, señalan que deben estar acompañados de una educación que recupere los valores de respeto a los mayores (profesores, padres y madres de familia), ejercitar las prácticas de comunicación y diálogos que ayuden a los niños/as a perder la timidez e inseguridad durante las intervenciones en público, así como la práctica del deporte, tanto a nivel de varones como de mujeres.

   Un segundo punto está referido a la aplicación de la EBI o EIB y que, como ya hemos adelantado, los padres de familia, así como también los estudiantes, están de acuerdo con la enseñanza en las dos lenguas; inclusive los propios alumnos manifiestan que aprenden y comprenden mejor las lecciones en quechua, mientras que en castellano tienen todavía limitaciones. A esto, no dejan de insistir en que quieren alcanzar un nivel aceptable de dominio del castellano.

   Por su parte, los padres de familia señalan que la escuela debe apoyar y fortalecer los aprendizajes y conocimientos locales andinos, reconociendo que constituyen una comunidad con manifestaciones culturales propias.

   Un tercer punto de demanda a la escuela, por parte de los padres de familia, es con respecto al denominado mito del progreso; quienes esperan que la institución escolar ayude a los estudiantes y los pobladores de la comunidad a alcanzar mejores condiciones de vida, en los aspectos educacionales y

comunales. Los padres de familia reconocen la importancia de la escuela como una instancia portadora de instrumentos que viabilicen alcanzar un bienestar educativo y comunal superior al que poseen en la actualidad. Los padres de familia aspiran a que sus hijos terminen la escuela y la secundaria. Ellos señalan que, si tienen “suerte” (sus hijos), podrán encontrar otras posibilidades de superación como personas y podrán defenderse en la vida.

Estas opiniones vertidas por los padres de familia también concuerdan con las opiniones de los alumnos, quienes tienen interes de aspirar a ser profesionales, en el mejor de los casos; de lo contrario, ser un buen agricultor, con conocimientos más perfeccionados en la producción del suelo, con respeto a la pachamama.

Volviendo a los padres de familia, es interesante el hecho que ellos hagan alusión a la “suerte”; ya que, entre sus demandas, se puede percibir claramente el deseo de que la escuela les dé una buena base de conocimientos. Después, el “destino” y la “suerte” se encargarán de mantener lo que ellos llaman *comunero*, o de lo contrario abrirle otras posibilidades de éxito en su vida futura.

De lo que sí están claros, es que un miembro de la comunidad sin escuela no podrá llegar a ser, por lo menos, un buen líder comunal, y letrado. Los padres de familia señalan: Hoy en día, en la comunidad, los que son leídos (letrados), son los que con preferencia son elegidos como dirigentes y directivos.

**RELACIONAMIENTO ENTRE LA ESCUELA – COMUNIDAD Y TURISMO**

1. Entre la escuela y la comunidad, se desarrolla un interesante entramado de relaciones sociales e institucionales expresadas a través de sus actores; así, en la comunidad se va configurando una especie de jerarquías legitimadas por la autoridad profesional, laboral y dirigencial. En el ámbito escolar, el Director representa la máxima autoridad educativa, seguido por los profesores y la junta directiva de padres de familia, por un lado. Por otro lado, en el ámbito comunal, la máxima autoridad está representada por el presidente comunal, le siguen los Alcaldes (varayuq), tenientes gobernadores y la junta que acompaña al presidente.

   En medio de estas relaciones personales y sociales, la autoridad profesional de los docentes tambien cobra importancia frente a los padres de familia, quienes pocas veces pueden cuestionar el accionar de aquellos, de manera personal y directa, por más que consideren insatisfactorio el trabajo docente. Sin embargo,

en alguna ocasión (asambleas comunales básicamente), como hemos presentado en el capítulo cuarto, los padres de familia o directivos de la comunidad reaccionan y cuestionan algunas acciones de los docentes, como el incumplimiento del horario de ingreso a clases, o el estado de cuentas de las cuotas que son manejadas por algunos docentes, quienes algunas veces incumplen el acuerdo establecido, etc.

Los padres de familia, cuando se sienten aludidos por el reclamo de los docentes sobre el poco interés en el aseo o educación de sus hijos, salen al frente de los docentes, e intervienen para pedir que los acuerdos se cumplan y se respeten por ambas partes, y que no sean requeridos por la escuela sólo cuando se trata de cuotas o faenas para el mejoramiento de la infraestructura escolar.

2. En los últimos tiempos, se ha incrementado la presencia de turistas extranjeros en la comunidad y la escuela de Huilloc, situación que genera algunas alteraciones en el normal desarrollo de las actividades educativas del plantel escolar. Es decir que en varias ocasiones las clases son interrumpidas por la visita de los turistas que, acompañados de sus guías, ingresan a las aulas para fotografiar o hacer filmaciones de los alumnos.

   De acuerdo a los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo, los visitantes (principalmente extranjeros) obtienen, del director y los docentes, fácil acceso a la escuela y las aulas, y así satisfacen sus intereses de observar, filmar o fotografiar a los educandos durante las horas de clase. A cambio de las fotografías o filmaciones, los turistas regalan: panes, galletas, caramelos o frutas, además de útiles de escritorio como bolígrafos, lápices de color, cuadernos, cartulinas y papeles.

   En este sentido, se hace necesario escuchar las voces de los padres de familia y principalmente del dirigente comunal (tal como presentamos en el capítulo cuarto), quien señala que se necesita de acuerdos previos para realizar coordinaciones sobre los horarios de visita, sobre las donaciones o regalos de productos alimenticios (panes, galletas, frutas o caramelos) y materiales, de tal manera que no se caiga en una agresión simbólica y cultural en desmedro de la cultura local andina. Por las versiones de los padres de familia y dirigentes comunales, no se trata de evitar la presencia de los turistas, porque no es posible, sino que se debe escuchar las diversas opiniones de los propios pobladores y, principalmente, de sus líderes comunales.

Asimismo, se debe contar con reglas claras que contemplen el respeto y beneficio mutuo, y no caer en la soberbia de disponer de docentes, alumnos y padres de familia, así como el uso del patio de la escuela como comedor campestre, y en horas en que los niños se encuentran pasando clases.

Las versiones de lider comunal es enfático, en el sentido que, los regalos y donativos no se conviertan en una especie de limosna para los niños, a cambio de ser fotografiados o filmados, sino que se discutan formas de apoyo más creativos y coordinados, no sólo con los docentes, sino también con los padres de familia y las autoridades comunales; porque el turismo indudablemente trae ventajas, pero también desventajas.

Hacia el final de estas conclusiones, debemos manifestar que indudablemente, en la escuela de Huilloc, se muestran avances significativos, por ejemplo en cuanto a la educación bilingüe, es decir, el uso de las dos lenguas, aunque de manera predominante el quechua con relación al castellano, en los procesos educativos. Sin embargo, se hace evidente la necesidad de trabajar y fortalecer la parte de lo intercultural e interpersonal desarrollando una visión más amplia que ayude a clarificar los roles en los que se encuentran involucrados los agentes educativos de una escuela con las características propias de la cultura andina. Rescatar y revalorar lo local y andino, y al mismo tiempo insertar conocimientos y saberes propios en los planes curriculares de centro educativo, para ser trabajados como componentes transversales en cursos talleres de lo que se pretende con la educación intercultural (de manera práctica y objetiva); para ello, será fundamental revisar y reflexionar sobre las relaciones interculturales e interpersonales actuales; identificando los aciertos o fortalezas, por un lado, y las debilidades o puntos críticos a superar, por otro. Esto, con el fin de encontrar consensos participativos entre los agentes educativos; vale decir, docentes, padres de familia, estudiantes, líderes y autoridades comunales, representantes del sector educación (Ministerio, Direcciones regionales y de las UGELs), incluidos los operadores de agencias de turismo.

En esa línea, por ejemplo, se pueden desarrollar encuentros, talleres de reflexión y posicionamientos sobre los avances y flaquezas en las relaciones socio-culturales y educativas, teniendo como puntos ejes algunos aspectos a tomar en cuenta:

- Logros importantes que se ha alcanzado con la escuela comunal inmersa dentro del programa curricular de Educación Bilingüe Intercultural.
- El uso de las lenguas en los procesos educativos.

- Entendiendo de las relaciones interculturales e interpersonales dentro de un contexto pluricultural, de contacto y conflictos en el cual se desenvuelve la escuela.
- Posibilidades y limitaciones en el fortalecimiento de la identidad cultural andina, en el marco de los actuales procesos de globalización.
- Presencia del turismo extranjero en la comunidad de Huilloc y sus implicancias
- ¿Cómo mejorar y lograr beneficios compartidos de la presencia turística en la zona, de manera que no se vea avasallada la cultura local andina?
- Rol que deben asumir los docentes frente a las relaciones interculturales, con miras a aproximarse hacia un diálogo intercultural e interpersonal desde la práctica pedagógica; ya sea a nivel de escuela como la comunidad.

Éstos, y otros puntos de referencia, pueden ayudar a fortalecer una educación más pertinente, que responda a las necesidades y expectativas de las comunidades andinas, que tenemos la suerte de tener aún vigentes, frente a la arrasante mundialización y homogenización de la sociedad entera, muchas veces, irrespetuosa de la diversidad y multietnicidad de los pueblos minorizados.

Frente a los hallazgos encontrados y a las conclusiones arribadas, surge la necesidad de sentar las bases iniciales para un proceso de interculturización del currículo y su aplicación en las prácticas pedagógicas. Esta propuesta inicial se plantea en el siguiente capítulo de la propuesta de tesis, y se desarrollará con una serie de talleres y eventos de reflexión tendientes a mejorar las relaciones interculturales e interpersonales demostradas en la escuela y la comunidad de Huilloc.

Finalmente, consideramos que los objetivos planteados en la presente investigación fueron alcanzados de manera satisfactoria en base al análisis de la información recogida a través de las observaciones, entrevistas a los diferentes actores sociales seleccionados para la recopilación de datos, durante el trabajo de campo.

# CAPÍTULO VI: PROPUESTA

## DENOMINACIÓN DE LA PROPUESTA

**Bases iniciales para un proceso de interculturización de la programación curricular y su aplicación en las prácticas pedagógicas**

Las conclusiones a las que hemos arribado con el presente estudio dan lugar a considerar la realización de una profunda reflexión entre docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad toda acerca de lo que en la actualidad se viene entendiendo y desarrollando en el centro educativo de la comunidad de Huilloc, sobre las relaciones interculturales e interpersonales, de cara a los contenidos curriculares en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural.

Las observaciones y entrevistas realizadas nos muestran que, con hacer educación bilingüe o más propiamente dicha una educación utilizando las lenguas quechua y castellana, se cree que se está trabajando una educación intercultural. Por ello, consideramos importante sentar bases para un proceso de interculturización del currículo del centro educativo de Huilloc y ponerlo en práctica con participación de los propios docentes, padres de familia y los estudiantes durante los procesos educativos dentro y fuera del aula.

Consideramos de vital importancia, para este proceso de interculturización del currículo, las voces y demandas de los propios estudiantes y padres de familia de la comunidad, dirigentes comunales y exalumnos que puedan tomar parte en el análisis del currículo actual, y proponer una que recoja las expectativas educacionales en la comunidad. Del mismo modo, será sumamente valiosa la participación de los demás agentes e instituciones involucradas (Municipalidad, sector salud, ONGs, etc.), directa o indirectamente, en la problemática educativa de la localidad.

En este entender, planteamos los siguientes objetivos de trabajo:

## OBJETIVOS

**General:**

- Proponer bases de interculturización del currículo como parte de la diversificación curricular que permite el currículo nacional oficial.

**Específicos:**

- Generar espacios de evaluación de los logros y debilidades en cuanto a los contenidos curriculares desarrollados en las prácticas pedagógicas actuales en el centro educativo de Huilloc.

- Revisar y analizar las relaciones interculturales e interpersonales que se presentan en las prácticas pedagógicas actuales de la escuela primaria y la comunidad de Huilloc.
- Reformular el currículo según el interés educativo comunal, con participación del consejo educativo institucional mixto conformado por docentes, padres de familia, representantes comunales y delegados estudiantiles.

**DESTINATARIOS**

La siguiente propuesta está dirigida fundamentalmente a los docentes del centro educativo de la comunidad de Huillloc que, a su vez, se encuentra dentro de una red educativa (red educativa Patacancha) conjuntamente con otros centros educativos aledaños. Por consiguiente, serán usuarios de la presente propuesta los mismos alumnos, padres de familia, líderes comunales y organizaciones locales.

Asimismo, los alcances de la propuesta planteada, será extendible a las instituciones que laboran directa o indirectamente en la comunidad; vale decir, ONGs, municipalidad distrital, centro de salud y algunas agencias turísticas (con predisposición) que operan en la zona y propender hacia una presencia distinta a la de dar "lápiz o galletas" por fotografiar a los niños/as, pobladores adultos y sus modos de vida.

**CARÁCTER DE LA PROPUESTA Y SUS CONTRIBUCIONES**

La propuesta es básicamente de tipo reflexivo-metodológico; es decir, para trabajar un conjunto de talleres de reflexión y propuestas curriculares a ser tomados en cuenta por los docentes, para ser aplicados durante las prácticas pedagógicas en aula.

El centro educativo de Huilloc forma parte de la red educativa rural de la cuenca del río Patacancha y de los otros centros educativos de carácter comunal. En tal virtud, desarrollar una propuesta de este tipo será pertinente, puesto que podrá contribuir a mejorar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a nivel de Red Educativa, el cual se encuentra en su fase de reformulación y actualización. En particular, y fundamentalmente, esta propuesta será de suma importancia para elaborar el Proyecto curricular de centro educativo (PCCE) y los programas curriculares de aula (PCA), en el marco de la diversificación curricular contemplada en la propia estructura curricular nacional y oficial emanado del Ministerio de Educación Nacional.

**TIEMPO Y RECURSOS**

El tiempo previsto para la ejecución de la propuesta es de un año académico (agosto 2004 a julio 2005 con posibilidad de ampliarse por un año más), con periodos de

evaluación y reajuste, dando cuenta del impacto de los mismos en informes documentados ante la Unidad de Gestión Educativa Local de la Provincia de Urubamba como ente rector de la educación que representa el sistema educativo nacional.

Esta propuesta se podrá desarrollar con recursos propios de la comunidad y del centro educativo, así como con participación de las instituciones y ONGs, que con frecuencia apoyan a la educación en dicha comunidad.

**FACTIBILIDAD**

En la comunidad, los padres de familia, y básicamente los líderes comunales demuestran una predisposición y voluntad política de realizar este tipo de eventos, puesto que tienen interes en que una propuesta educativa innovadora pueda ayudarles en sus propósitos de mejorar su situación de vida social (tal como hicimos referencia sobre las demandas a la escuela, en el capítulo cuarto de la presente tesis), propuesta basada en la herencia cultural, legada por sus ancestros, los inkas, como podemos recoger en las expresiones de una madre de familia, durante el trabajo de campo:

> *Kaqta awayniykutapas, puskayniykutapas ima watas awluyku ruraran, imaynatas kawsaranku, kaq mikhunata llamk'ayku, kasqantayá llamk'achkaykupas, awachkaykupas, kasqantaq p'achaykupas kachkantaq… Kaqtayá [wawakunapas] qatinallanku; mana chaytaqa chinkachiykumanchu, kaqllapunin kachkaqku, chay castellanotaña, inglestaña yachankuman chaypas, kaq naturalchapuniyá kanayku riki, manan chaytaqa chinkachinkumanchu… Chay ñawpa yachaykunatapas yachanallankuyá riki astawan, escuelapi mejorananku riki, escuela astawan yanapanan chay yachaykunatapas.*
>
> ´Estamos siguiendo nomás los tejidos, hilados y todo lo que nuestros abuelos nos han enseñado desde antes. Seguimos trabajando, tejiendo, cultivando y vistiéndonos como debe ser… Los niños también tienen que seguir lo mismo, no podemos hacer desaparecer nuestra tradición, así sepan hablar castellano o inglés, debemos seguir de manera natural, eso no podemos hacer desaparecer… Esos conocimientos ancestrales, [los niños] deben aprender más todavía y en la escuela deben mejorar, la escuela debe ayudar a fortalecer esos conocimientos` (E/MF/CN1LB, 28-5-02)

Como ya hemos adelantado, existe la disponibilidad de apoyo por parte de la Unidad de Gestión Educativa Local de Urubamba, el Instituto Superior "La Salle" a través del CRAM II, las ONGs Arariwa y otros, así como la Fundación HOPE (Holanda-Perú) y algunas agencias de turismo, en cuanto a materiales, costo de equipos audiovisuales y financiamiento de los talleres.

**ALGUNOS TEMAS CENTRALES PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

Consideramos importante tener presente algunos temas centrales de análisis y reflexión que sirvan de referencia para el desarrollo de la presente propuesta en sus diferentes etapas de ejecución.

Los temas o ideas centrales a ser abordados serían los siguientes:

- La educación bilingüe como parte importante de la educación intercultural.
- Aprendizaje y adquisición de una segunda lengua en contextos quechua hablantes.
- Las relaciones interculturales e interpersonales, de la teoría a la práctica (a nivel de docentes – estudiantes – comunidad y visitantes extranjeros).
- La pluriculturalidad, fuente de riqueza para la unidad desde la diversidad.
- Prácticas de contrastación entre los contenidos curriculares, locales y nacionales, pertinentes para la diversificación curricular.
- Los relacionamientos sociales en la convivencia de la escuela dentro de la comunidad.
- Efectos positivos y negativos de la presencia turística.
- ¿Cómo abordar la globalización desde la comunidad local andina?

**FASES Y CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN**

La propuesta que planteamos desarrollar tendrá dos fases; una primera será la fase inicial, teniendo en cuenta que los resultados a los que se arribamos con la tesis deberán ser socializados (a nivel informativo, tal como fue el compromiso al iniciar el trabajo de campo) en una reuníon intersectorial de la comunidad, teniendo como sede el centro educativo.

Esta fase inicial podrá abrir la posibilidad de realizar reuniones de coordinación y reflexión con los agentes educativos de la comunidad sobre los logros y dificultades experimentados en las prácticas pedagógicas actuales con relación a la educación intercultural bilingüe, con miras a conformar un consejo educativo institucional mixto (conformado por docentes, funcionarios de la UGEL, padres de familia, estudiantes y líderes comunales) capaz de elaborar una propuesta curricular pertinente a la realidad socio-cultural de la comunidad de Huilloc.

La segunda fase de ejecución será para desarrollar un conjunto de talleres teórico-prácticos con participación de los docentes, padres de familia, líderes comunales, exalumnos que tienen interés de participar con ideas y propuestas que contribuyan a mejorar el servicio educativo en la zona.

En este entendido, presentamos un cuadro de cronograma de actividades a realizar en las dos etapas.

**1ra. Fase:**

| Fecha | Descripción de la actividad | Responsables | Participantes |
|---|---|---|---|
| Agosto - 2004 (1 día) | Reunión de socialización de los resultados de tesis (a nivel de información general). | Tesista de la Maestría. | - Docentes, representantes de PP.FF., alumnos y líderes comunales, así como instituciones (públicas y privadas). |
| (2 días de trabajo) | Reunión de coordinaciones iniciales para desarrollar el paquete de talleres. | Tesista, docentes, directivos de PP.FF. organización comunal y representantes de la UGE. | Docentes, directivos comunales, representante de UGE. |
| Fines de agosto – 2004 (2 días de trabajo) | Taller de reflexión y análisis sobre los logros y debilidades de los contenidos curriculares y las relaciones interculturales e interpersonales en el centro educativo. | Docentes, delegados estudiantiles, directivo de padres de familia y tesista. | Docentes, delegados estudiantiles y directivos comunales y de PP.FF. |
| Septiembre-2004 (1 día) | Conformación del consejo educativo institucional mixto para elaborar propuestas curriculares. | Docentes, directivos de PP.FF., líderes comunales, delegado de estudiantes. | Docentes de C.E. y representantes de PP.FF., líderes comunales, estudiantes y exalumnos. |

**2da, Fase: Etapa de ejecución**

| Fecha | Descripción de la actividad | Responsables | Participantes |
|---|---|---|---|
| Fines de septiembre – 2004 (3 días de trabajo) | Curso-taller sobre:<br>- Educación bilingüe como parte de la educación intercultural.<br><br>- Revisión y selcción de contenidos curriculares locales y nacionales para la diversificación curricular. | Consejo educativo institucional mixto, representante de la UGE, I.S.P "La Salle" (CRAMII) y tesista. | Docentes de C.E. y de la Red, representantes de PP.FF., líderes comunales y estudiantes. |
| Octubre – 2004 (3 días de trabajo) | - Aprendizaje y adquisición de una segunda lengua en contextos quechua hablantes. | Consejo educativo institucional mixto, representante de la UGE, I.S.P "La Salle" (CRAMII) y tesista. | Docentes de C.E. y de la Red; representantes de PP.FF., líderes comunales y estudiantes. |
| Fines de octubre – 2004 (3 días) | Talleres sobre:<br>- Las relaciones interculturales e interpersonales, de la teoría a la práctica (a nivel de docentes – estudiantes – comunidad y visitantes extranjeros).<br><br>- Los relacionamientos sociales en la convivencia escuela - | Docentes de C.E. y de la Red, Consejo educativo institucional mixto. Representantes de del I.S.P "La Salle", UGE y tesista. | Docentes, alumnos, padres de familia y organización comunal e instituciones que laboran en la zona. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | comunidad. | | |
| Noviembre -2004 (2 días) | Taller de análisis y reflexión sobre:<br>- Los efectos positivos y negativos de la presencia turística.<br><br>- Cómo encarar la globalización desde la comunidad local andina. | Docentes de C.E y de Red, consejo educativo mixto, representante de UGE. y ONGs. | Docentes de C.E y de Red, alumnos, padres de familia, autoridades comunales y agencias turísticas. |
| Fines de noviembre – 2004 (2 días) | Evaluación y reajuste a los talleres desarrollados, recogiendo los impactos plasmados en logros y debilidades previo informe de docentes y consejo educativo mixto. | Docentes de C.E y de Red, comités pedagógicos mixtos. | Docentes, comités pedagógicos mixtos. |
| Marzo – 2005 (1 día) | Curso-taller denominado: la pluriculturalidad, fuente de riqueza para la unidad desde la diversidad. | Docentes, consejo educativo mixto, representante de UGE y ONGs. | Docentes de C.E y de Red, alumnos, padres de familia, autoridades comunales y agencias turísticas. |
| Mediados de marzo – 2005 (2 días) | Evaluación y reajuste a los talleres desarrollados, recogiendo los impactos plasmados en logros y debilidades previo informe a la UGE. | Docentes de C.E y de Red, Comités pedagógicos mixtos. | Docentes, Comités pedagógicos mixtos. |
| De Julio a diciembre – 2004. | Aplicación de los temas abordados en los talleres, durante la práctica pedagógica de aula. | Director de C.E., docentes de aula. | Estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades comunales e instituciones que laboran en la zona. |
| Febrero a agosto – 2005 | - Continuación de los talleres, tomando en cuenta temas o ideas centrales de interés educacional y comunal. | Docentes, consejo educativo mixto, representante de UGE. y ONGs. | Agentes educativos involucrados en la problemática escolar. |

Los resultados obtenidos en los talleres serán plasmados de manera práctica por el director y los docentes en las propias prácticas de aula durante el calendario académico (agosto a dicembre 2004 y marzo a agosto 2005), tomando en cuenta la opinión de los agentes educativos representados por el consejo educativo institucional mixto.

Cabe señalar que los talleres iniciales se llevarán a cabo en el mismo centro educativo de Huilloc, una vez defendida la tesis, luego de conformar el consejo educativo institucional mixto. Serán ellos, los responsables de darle continuidad a los eventos pendientes y previstos en la presente propuesta.

Estos eventos, o cursos talleres, tendrán una característica cíclica en su ejecución, de tal forma que cada año se pueden ir incorporando temas eje o de interés para la problemática educativa y comunal de la zona. Cabe resaltar que la participación del tesista será importante hasta la conformación del consejo educativo institucional mixto

y la ejecución de los primeros talleres. Una vez conformado el consejo educativo mixto, en coordinación con los docentes y los directivos de los padres de familia y la comunidad, dicho consejo tendrá que asumir sus responsabilidades de manera decisoria, teniendo el apoyo de los representantes de la UGEL, el I.S.P “La Salle” a través del CRAM II y las ONGs y docentes de la Red Educativa. De manera esporádica, el tesista podrá ofrecer apoyo con asesoramiento en los temas de interés, o cuando el consejo educativo institucional mixto lo solicite.

## BIBLIOGRAFÍA


Abella Herrera, William

2004 **Currículo y práctica pedagógica.** Consulta del 21 de abril 2004, en http://www.unicauca.edu.co/contactenos.php?userid=1

Albó, Xavier

2000 **Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia**. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

2001 "Eso que llamamos interculturalidad". En Xavier Albó, Carlos Carafa, Javier Medina, Ramiro Molina, José Antonio Quiroga & Carlos Soria (Eds.) **La encrucijada cultural**. La Paz: Anuario COSUDE 2001. 2-4.

Alonso Marrufo, Emma Rosa

1987 **Comunidad, escuela y cambio cultural: Un estudio de caso en Pencuyut, Yucatán**. Consulta del 12 de septiembre 2003, en Htt://www.uady.mx/sitios/sociales/coleccion/informes/11987_01.html

Ansión, Juan

1989 **Escuela e ideología del progreso en comunidades de la sierra peruana**. Consulta del 17 de septiembre 2003. En http://www.reduc.cl/educa/educa.nsf...c973a004256a2300757a4b?OpenDocument

Ansión, Juan y Madeleine Zúñiga

1996 **Interculturalidad y educación en el Perú** (Documento de trabajo). Lima: Foro Educativo.

Asociación Peruana de Turismo de Aventura y Ecoturismo

2003 "Misión y objetivos de APTAE". Consulta del 20 de Septiembre de 2003. En http://www.ilatintravel.com/aptae/aptae.htm

Arratia, Marina

2001 **Wata muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela.** Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia. Buenos Aires: UNESCO: IIPE.

Austin Millán, Tomás R.

2000 **Para comprender el concepto de cultura.** Consulta del 17 de septiembre 2003. En http://members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm

Baker, Colin

1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Barceló, Raquel

1995 "Rigoberta Menchú Tum: Defendiendo la identidad". En Raquel Barceló, María Ana Portal y Martha Judith Sánchez **Diversidad étnica y conflicto en América**

**Latina: El indio como metáfora en la identidad nacional. Vol. II**. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés Editores, S.A. 229-254.

Barylko, Jaime

2000 **La revolución educativa.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A.

Bertely Busquets, María

2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México, D.F.: Mestros y enseñanza Paidós, S.A.

Bonfil Batalla, Guillermo

1995 **Obras escogidas.** Tomo 3. México, D.F.: ISBN, Instituto Nacional Indigenista.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

1996 **La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México D.F.: Colección Fontamara, S.A. 2da. Edición.

Briones, Guillermo

1998 **La investigación de la comunidad. Formación de docentes en investigación educativa 3.** Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Bustamante, Martha

2001 "La construcción de relaciones interculturales en un contexto socio-culturalmente heterogéneo: El caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya)". Tesis de Maestría EIB, Cochabamba, PROEIB-Andes – UMSS.

Capella Riera, Jorge y Ludolfo Ojeda y Ojeda

1990 **Una alternativa andina de profesionalización docente.** Lima: Editorial LABRUSA S.A

Carafa, Yara

1996 "Una aproximación a la construcción de género en el mundo rural andino". En Patricio Guerrero (comp.). **Antropología Aplicada.** Quito: UPS. 211-238. Consulta del 18 de octubre de 2003. En http://www.latinculture.com/cd-rom/fichasbibliograficas/414-417.htm

Castillo, Ronald

2002 "Percepciones y posturas de los agentes educativos frente a la aplicación de la EBI en la comunidad de Huilloc, Distrito de Ollantaytambo-Cusco, Perú (Informe de trabajo de campo)". Cochabamba, Bolivia: PROEIB-Andes, UMSS.

Castro, Vanesa y Magdalena Rivarola

1998 **Manual de capacitación para el taller de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa** (Mimeo). s/f. Convenio MEC-CIID.

Chase Smith, Richard

s/f. **A Tapestry Woven from the Vicissitudes of History, Place and Daily Life: Envisioning the Challenges for Indigenous peoples of Latin America in the New Millennium.** Lima: Ford Foundation, Oxfam América.

Confederación mapuche Neuquina – Newén Mapu.

1996 "La interculturalidad y el ´nuevo orden`: ¿de lo político a lo cultural?". En **Integración e interculturalidad en épocas de globalización. 1er. Congreso virtual de Antropología y arqueología.** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue Neuquén – septiembre. Consulta del 3 de septiembre de 2003. wysiwyg://2/file:/A/integración e …idad en épocas de globalización.htm

Cusco Online

2003 **Camino Inca a Machupicchu: Valle sagrado de los incas.** Consulta del 9 de noviembre de 2003. http://www.cuscoonline.com/sacredvalley/valle020.shtml

CuscoWeb.com

2003 - 2004 "Ollantaytambo". En **Cuscoweb.com: Cusco info: Ollantaytambo. El Tawantinsuyo** Consulta del 9 de noviembre de 2003 y 21 de abril de 2004. http://www.cuscoweb.com/cuscoinfo/cuscoinfo10.html

Dagua, Abelino, Misael Aranda y Luis Gullermo Vasco Uribe

1998 **Guambianos: Hijos del arcoiris y del agua.** Santa Fe de Bogotá D.C: Fondo Promoción de la cultura, CEREC, Los cuatro elementos y Fundación Alejandro Ángel Escobar.

D`Ambrosio, Ubiratan

1999 "Etnomatemática: Las ideas fundamentales de soporte al programa de Etnomatemática". Consulta del 19 de septiembre de 2003. http://vello.sites.uol.com.br/bolivia.htm

Delgado Santa Gadea, Kenneth

1999 "Nuevos enfoques para la evaluación educativa". **Palabra de Maestro.** 29 / 07. **Evaluación del educando.** Lima. 16-18.

Dietz Gunther

2003 **Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica.** Granada: Universidad de Granada.

Diez Hurtado, Pilar

s/f. "Seminario taller de intercambio de experiencias sobre EBI". Urubamba-Cusco: Instituto Superior La Salle-Proyecto CRAM II

DINEBI – Ministerio de Educación del Perú

2001 **Política de lenguas y culturas en la educación, plan estratégico EBI**. Boletín DINEBI N° 5. 5-37. Lima.

DINEIP-UNEBI, Ministerio de Educación del Perú

1998 "El derecho de las lenguas nativas en la escuela". Fragmento de José María Arguedas. Boletín **UNEBI** N° 10-05. 17-18. Lima

2000 **La interculturalidad en los lineamientos de política de educación bilingüe intercultural**. Boletín UNEBI N° 4. 10-11. Lima: MINEDU

DINEIP-Ministerio de Educación

1999 **Estructura curricular básica de educación de primaria de menores: Programa curricular del Tercer Ciclo Quinto y Sexto grados.** Lima: DINEIP-Ministerio de Educación, MECEP.

Elorrieta Salazar, Fernado / Edgar.

2003 **Cusco y el Valle Sagrado de los Incas.** Lima: Ausonia S.A.

El Peruano, Diario oficial del Perú

2003 "Aprueban ámbito jurisdiccional, organización interna y CAP de diversas Direcciones Regionales de Educación y sus respectivas Unidades de Gestión Educativa". **El peruano**. Lima, 13 de enero de 2003. 237207 - 237214

Encinas, Blanca

2000 "Perú: propuesta curricular de educación primaria". **Tarea. Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos**. 164-175.

Espinoza Soriano, Waldemar

1997 **Los Incas: Economía, Sociedad y Estado en la Era del Tahuantinsuyo.** Lima: Amaru Editores.

Ferreiro, Emilia

2003 **Lectoescritura: Niveles de escritura.** Consulta del 29 de agosto 2003, en wysiwyg://5/http://www.surlink.com....nicial/literaria/lectoescritura.asp

Foucault, Michel

1980 "Curso del 14 de enero de 1976" en su **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta. 139-152.

Giesecke Sara-Lafosse, Mercedes

2003 "Globalización e interculturalidad, proyectos con opción al diálogo." **Palabra de Maestro** 39 / 12. **Educación e interculturalidad ¡Hay hermanos, muchísimo que hacer!**. 36-38. Lima

Gleich, Utta von

1989 **Educación primaria bilingüe intercultural**. Rossdorf-R.F. Alemania: GTZ.

Gottret, Gustavo

2003 "América indígena versus globalización: el aporte de las culturas andinas". En Elizabeth Uscamayta y Vidal Carvajal (Editores). **Qinasay: Revista de Educación Intercultural Bilingüe.** Cochabamba. 55-69.

Heise, María

1999 "Reflexiones sobre interculturalidad". **Boletín UNEBI** 4. Lima: Ministerio de Educación 4-5.

Heise, María; Fidel Tubino y Wilfredo Ardito

1994 **Interculturalidad un desafío.** Lima: Centro Amazónico de Antroplogía y Aplicación Práctica CAAAP.

Hernández, Roberto; Carlos Fernández y Pilar Baptista

1998 **Metodología de la investigación.** México, D.F: Mc Graw Hill.

Hilares Cárdenas, Celso y Cristóbal Luna Soto

1994 "Matemática, etnomatemática andina. Segunda unidad". En **Cosmovisión andina, módulo curricular N° 9 del Programa de profesionalización docente CRAM.** Urubamba-Cusco: ISTEP-Urubamba. 117-133.

Infoamérica.org

2004 **Pensar en la comunicación. El pensamiento / Clifford Geertz.** Consulta del 21 de abril de 2004, en http://www.INFOAMÉRICA - Clifford Geertz.htm

Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú

1993 "Características socio-demográficas y de vivienda, comunidad campesina: Huilloc". En INEI **Estadísticas de centros poblados 1993.** Consulta del 03-08-2003, en www.inei.gob.pe

Kessel, Juan van

1992 "El pago a la Tierra: porque el desarrollo lo exige". **Allpanchis. El poder de lo sagrado.** 201-217. Cusco.

Las cordilleras.com

2004 **"Cusco historia".** Consulta del 21 de abril de 2004, en http://www.Cuzco historia Hanan Hurin.htm

Ley General de Educación del Perú

2004 **Ley General de Educación N° 28044.** Lima: Editora imprenta Acuario.

López, Luis E.

2000 "Interculturalidad y educación en América Latina". **Tarea. Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos**.

179-190. Lima.

2001 "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana" En Luis E. López y Carlos Jiménez (Editores) **Educación intercultural.** Cuadernos pedagógicos N° 5. Guatemala: MINEDUC. 5-49.

Martínez y Martínez, Valentín

1971 **Monografía de Ollantaytambo.** Lima: Col. Mil. Leoncio Prado.

Martínez-Otero, Valentín

2004 **La cultura escolar.** Consulta del 27 de abril de 2004, en http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/727/tribuna.html

Maurial, Mahia

1999 "Visiones del ambiente en niños del ande rural. Un estudio cualitativo". Tesis para optar el título de Doctora en Teorías y Políticas Educativas. Pennsylvania State University.

Méndez Santamaría, Manuel

2003 **Racismo y xenofobia: el conflicto de la interculturalidad. Orientaciones.** Consulta del 11 de agosto de 2003, en http://www.cnice.mecd.es/recursos/paralapaz/entrecul.htm

Millán Dena, Guadalupe

2002 **Interculturalidad y educación.** UPN UNIDAD AJUSCO. En http://redderedes.upn.mx/2areunion/lupemillan.htm

Miller, David

1997 **Sobre la nacionalidad: Autodeterminación y pluralismo cultural.** Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Ministerio de Educación y Ciencia de España

2004 **Convivencia escolar y prevención de la violencia.** Consulta del 27 de abril de 2004, en http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/4_5.htm

Morillo Miranda, Emilio

1999 "Pedagogía intercultural, estudio de campo". **Maestros** 11 / 5. **Educación y comunicación: Encuentros y desencuentros**. Lima. 49-50.

2003 "Identidad Proyecto: Interculturalidad y pedagogía". **IPP** 6. **Serie: Maestros para el cambio**. Lima: IPP.

Morin, Edgar

2003 **Inroducción al pensamiento complejo.** Barcelona: Gedisa. Sexta edición.

Moya, Ruth

1998 "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". **OEI Revista Iberoamericana de Educación** 17. 105-187.

Muñoz Sedano, Antonio

1998 **Educación intercultural: Teoría y práctica.** Madrid. Editorial Escuela Española.

Ojeda y Ojeda, Ludolfo y Fernando García

2003 **Una alternativa amazónica de formación docente.** Consultado el 21 de abril de 2004. En http://www.foroeducativo.org.pe/congreso/Formacion-maestros.doc.

Palacios, María Amelia

2000 "El poder para cambiar nuestra práctica docente". En I.S. P. La Salle, Urubamba-Cusco. **Libro de Ponencias: I Congreso internacional de formación de formadores, III Congreso nacional de Institutos superiores pedagógicos.** Lima: Industrial gráfica S.A. 23-33.

Pardo, Néstor Antonio

2003 **El estar listo para la lecto- escritura: Una aproximación desde la terapia del lenguaje, fonoaudiología o logopedia.** Consulta del 29 de agosto 2003, en http://www.gratisweb.com/sptl/comunico.html

Patzi, Félix

2000 "Etnofagia estatal: Modernas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)". En Hugo José Suárez y otros (Eds.) **Bourdieu leído desde el sur**. La Paz: Plural. 147-180.

Perea, Lee y Deborach McLaren

2003 **Globalización, turismo y pueblos indígenas: Lo que debemos saber acerca de la "industria" más grande del mundo**. Consulta del 11 de septiembre, 2003, en http://www.tourism-watch.de/esp/3esp/3esp.indigenas/

Pérez Gómez, Ángel I.

2000 **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Tercera Edición. Madrid: Morata.

Pilco V. Luis Miguel

1993 **Pachacutec Hombre de Estado.** Lima: CÉSPED.

Programa General de Festejos – Ollantaytambo

1999 "CXXIX Aniversario de creación política del distrito de Ollantaytambo". s/l.

Ramírez S., Paz Xóchitl y Eduardo Nivón Bolán

1995 "El indio y la identidad nacional desde los albores del siglo XX". En Raquel Barceló y otras (Comps) **Diversidad étnica y conflicto en América Latina: El indio como metáfora en la identidad nacional Vol II.** México: Plaza y Valdés Editores. 127-146.

Red Internacional de Políticas Culturales

2002 **El concepto de "interculturalidad": Definición de Interculturalismo** http://206.191.7.19/meetings/2002/newissues_s.shtml Consultado, 20-1- 2002.

Rengifo, Grimaldo

2000 **Niños y aprendizaje en los Andes.** Macará-Huaráz (Perú): Asociación Urpichallay.

Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García

1999 **La metodología de la investigación cualitativa.** 2da. Edición. Málaga: Aljibe.

Roeders, Paul

1997 **Aprendiendo juntos: Un diseño del aprendizaje activo**. Lima: Valkiria.

Sarabia, Bernabé

1996 "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En César Coll y otros (editores) **Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.** Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A. 133-198.

Serrano Ruiz, Javier

1998 "El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe". **OEI Revista Iberoamericana de Educación** 17**.** 1-11.

Sichra, Inge

1999 "La alternancia de códigos: Funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural". En Ruth Moya (Editora). **Interculturalidad y educación: Diálogo para la democracia en América Latina. La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina.** Quito: Abya-Yala / P.EBI. GTZ. 121-168.

Sime Poma, Luis

1999 "La evaluación nuestra de cada día". **Palabra de Maestro.** 29 / 07. **Evaluación del educando.** 19-22. Lima.

Soto Cornejo, Isabel

2001 "Aportaciones a la discusión sobre la enseñanza de las matemáticas a partir de la didáctica y la etnomatemática". En Alfonso E. Lizarzaburu y Gustavo Zapata Soto (Comps.). **Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: Experiencias y desafíos.** Madrid: Ediciones Morata. PROEIB Andes y DSE. 215-233.

Tapia, Luis

2001 "Tiempo, historia y sociedad abigarrada en René Zavaleta Mercado". **Tinkazos 9.** La Paz. 119-138.

Trapnell, Lucy A.

2000 "Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular de educación primaria". **Tarea. Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos**. 191-195. Lima.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – UNESR

1980 **Evaluación de Aprendizajes: Cómo Evaluar los aprendizajes**. Consulta el 17 de septiembre de 2003. En http://www.unesr.edu.ve/RECURSOS/GuiaOrientadora/pag6.htm

Uribe, Elizabeth

2002 **¿Qué sentido tiene la interculturalidad?, ¿Qué significa?** http://www.concienciasinfronteras.com/PGINAS/CONCIENCIA/intercultura.html Consultado, 09-11-2002.

Wikepedia, la Enciclopedia libre

2004 **Occidente.** Consultado el 21 de abril de 2004. En http://www.Occidente - Wikipedia.htm

Zimmermann, Klaus

1997 "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala". **OEI Revista Iberoamericana de educación** 13. 113-127. Madrid.

Zúñiga Castillo, Madeleine

2003 "Interculturalidad, multilingüismo y educación". **Palabra de Maestro** 39 / 12. **Educación e interculturalidad ¡Hay hermanos, muchísimo que hacer!** 30-32. Lima.

# ANEXOS

**(ANEXO 1)**

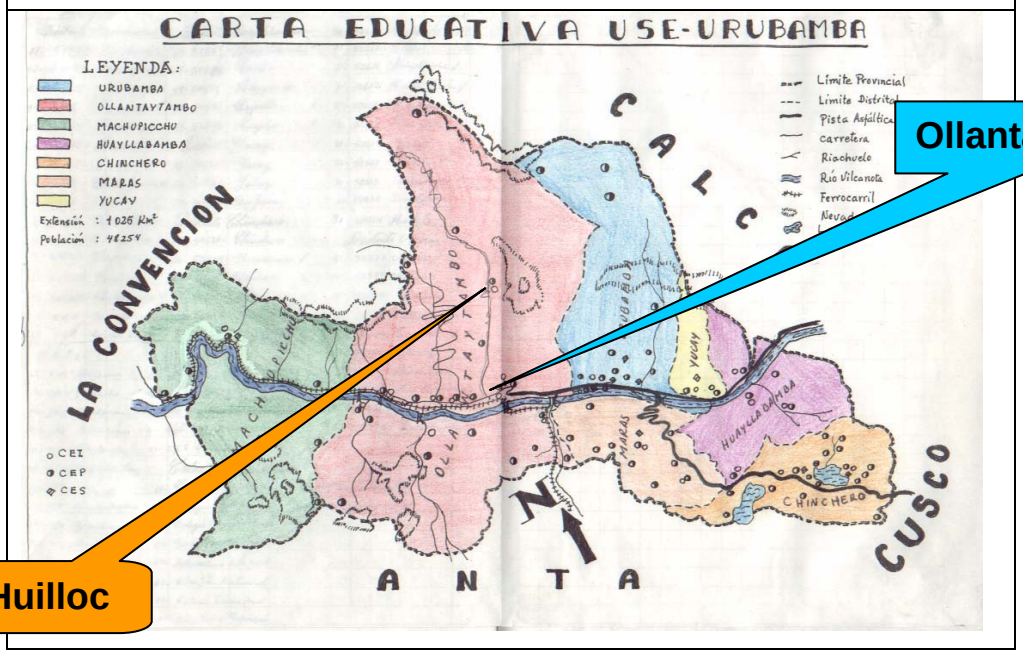
## Ubicación de la comunidad de Huilloc

| Dpto. Cusco en el Mapa del Perú | Prov. de Urubamba en Dpto. Cusco |
|---|---|
| | |





**Prov. de Urubamba, Distrito de Ollantaytambo; Comunidad de Huilloc**





Fuentes: Corporación gráfica Navarrete S.A., INEI del Perú y Carta Educativa de la USE-Urubamba, 2000.

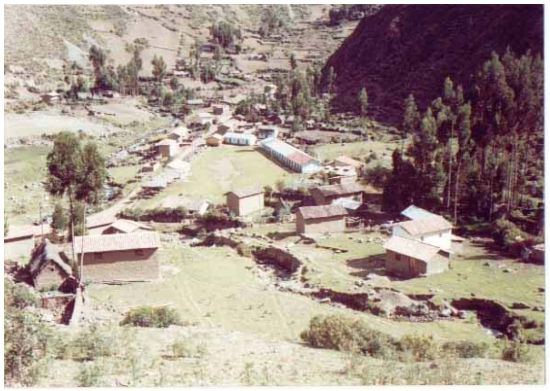
**(ANEXO 2a)**

Niño y niñas del C.E. 50617 de Huilloc

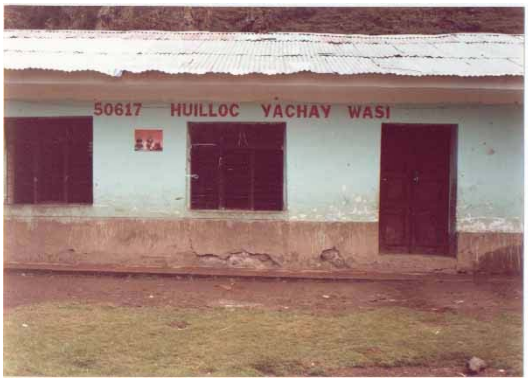
Niñas formando filas en el patio escolar

Niño tocando **Pututu** para la asamblea comunal.

**(ANEXO 2b)**



La escuela en la comunidad de Huilloc

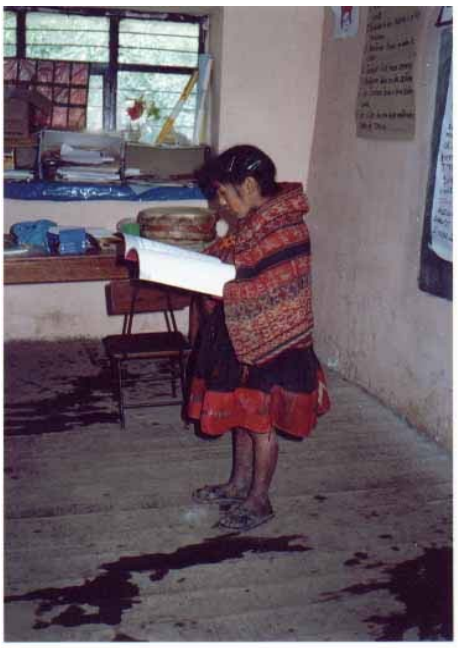



Fachada de la escuela

Formando fila antes de entrar en clase

Niñ@s frente a docentes y visitantes

Niños produciendo textos en clase



Niña leyendo en clase a sus compañeros

**(ANEXO 3)**

Compartiendo alimentos en horas de recreo

Silueta de apoyo

Venta de tejidos a turistas en el patio escolar

Turistas fotografiando niños

Productos agrícolas traídos por los niño/as

**(ANEXO 4)**

# Estadísticas de Centros Poblados 1993

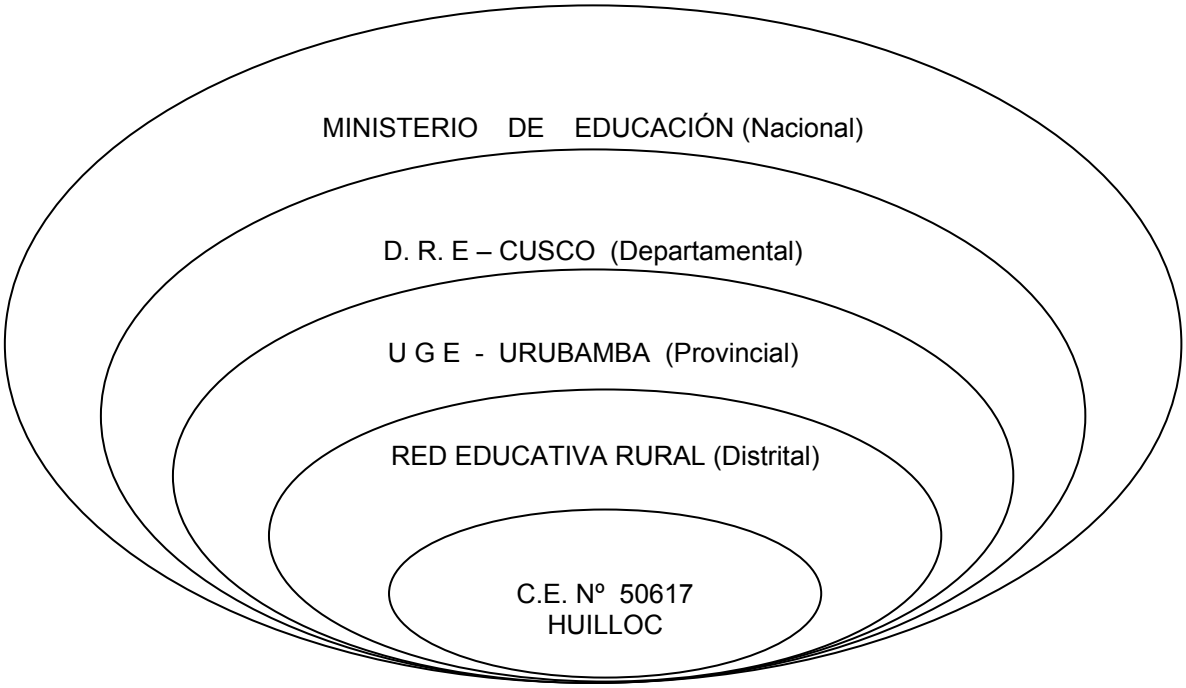
CARACTERISTICAS SOCIO-DEMOGRAFICAS Y DE VIVIENDA
COMUNIDAD CAMPESINA: HUILLOC
DEPARTAMENTO : CUSCO
PROVINCIA : URUBAMBA
DISTRITO : OLLANTAYTAMBO

| C A R A C T E R I S T I C A S | CIFRAS ABS. |
|---|---|
| DEMOGRAFICAS | |
| 1. POBLACIÓN | 644 |
| Hombres | 332 |
| Mujeres | 312 |
| 2. GRUPOS DE EDAD | 644 |
| Menores de 1 | 22 |
| De 1 a 4 | 89 |
| De 5 a 14 | 170 |
| De 15 a 64 | 349 |
| De 65 y más | 14 |
| 3. MIGRACION | |
| Nativos | 637 |
| Migrantes | 0 |
| Extranjeros | 0 |
| 4. MINUSVALIDOS | 6 |
| Con ceguera | 1 |
| Con retardo y alteraciones mentales | 1 |
| Con polio | 0 |
| Invalidez de extremidades inferiores | 3 |
| Invalidez de extremidades superiores | 0 |
| Otros | 1 |

FUENTE: INEI - IX CENSO DE POBLACION Y IV DE VIVIENDA 1993

**(ANEXO 5)**

**Sistema organizativo "macro" del Centro Educativo Nº 50617 de la comunidad de Huilloc**




Fuente: Elaboración propia de gráfico ilustrativo durante el trabajo de campo correspondiente al Segundo Semestre de estudios de la Maestría en EIB., 2002.

**(ANEXO 6)**

**FICHA COMUNAL**

1. DATOS GENERALES:

Comunidad.....

Departamento..... Provincia..... Distrito.....

Población aproximada.....Varones:.....Mujeres:.....Niños:.....

Fecha: .....

2. HISTORIA (Antecedentes y memoria colectiva)

.....

3. FORMAS DE ORGANIZACIÓN

.....

4. ACTIVIDADES PRODUCTIVAS

.....

5. SERVICIOS

- Salud.....
- Agua y desagüe.....
- Energía eléctrica.....
- Otros:.....

6. COMUNICACIÓN

- Radio..... teléfono..... correo..... TV.....
- Vías de comunicación.....

7. INSTITUCIONES

Políticas.....

Culturales.....

Educativas.....

Otras.....

**(ANEXO 7)**

**FICHA ESCOLAR**

1. DATOS GENERALES:

Centro Educativo Nº.....Comunidad.....

Departamento.....Provincia.....Distrito.....

Población escolar total: ..... Niños:.....Niñas:.....

Docentes: Varones..... Mujeres.....

Número de grados: ..... Ciclos.....

Fecha de registro: .....

2. HISTORIA (Antecedentes documentarios y memoria colectiva)

.....

3. Sistema de organización interna

.....

4. Formas de relación entre la escuela, padres de familia y la comunidad

.....

5. Coordinación con Instituciones estatales, privadas y ONGs.

6. Infraestructura educativa

- Aulas.....
- Mobiliario.....
- Agua y desagüe.....
- Energía eléctrica.....
- Patio y sistema de seguridad:.....

7. Sistema y vías de comunicación

- Radio..... teléfono..... correo.....
- Vías de acceso.....

**(ANEXO 8)**

**GUÍA DE ENTREVISTA**

(Niños y niñas)

1. DATOS GENERALES

   Lugar.....Fecha.....

   Grado y ciclo de estudios: .....Niños / as

   Fecha: .....Hora de inicio.....Final.....

2. ÁMBITO: Escolar y comunal

   a) ¿Te gusta asistir a la escuela?, ¿Por qué?

   b) ¿Te gusta el aula o salón de clases donde estudias?, Explica ¿por qué?

   c) ¿Qué cosas aprendes en la escuela?

   d) ¿En qué lengua o idioma enseñan los profesores?

   e) ¿Qué piensas de tus compañeros / as, y cómo te tratan?

   f) ¿Cómo se relacionan entre compañeros?

   g) ¿Estás contento/a con tu profesor / ra?, ¿Cómo te trata?

   h) ¿Cómo te gustaría que te traten: tu profesor / ra, tus compañeros / ras?

   i) ¿En la escuela aprendes las mismas cosas que has aprendido en tu casa o la comunidad?

   j) ¿Las cosas que aprendes en la escuela, te sirven en tu casa y en la comunidad?

   k) ¿Qué cosas realmente te gustaría aprender en la escuela?

**(ANEXO 9)**

## GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS HISTORIAS DE VIDA

(DOCENTES)

1. DATOS GENERALES:

Nombre o pseudónimo: .....

Edad: .....

Lugar, Fecha y Hora: .....

2. RELATOS DE VIDA

- ¿Dónde nació?
- ¿Qué número de hijo /a es Ud. en la familia?
- ¿Con quiénes vivió durante su infancia?
- ¿Cuál es el recuerdo más agradable que tiene de su infancia? Y ¿ha tenido algunos desagradables?
- ¿Dónde hizo sus estudios primarios y en qué tipo de escuela?
- ¿Dónde hizo sus estudios secundarios y en qué tipo de colegio?
- ¿Dónde y en qué tipo de Centro Superior estudió para ser docente?
- ¿Siempre quiso estudiar para ser docente o le gustaba otra carrera?
- ¿Estudió alguna otra carrera a más del magisterio?, ¿Cuál?
- ¿Ejerce alguna otra profesión o actividad fuera del magisterio?
- ¿Tiene familia?, ¿Cuántos hijos?
- ¿Qué es lo que más le agrada de su familia? y ¿lo que menos le agrada?

**(ANEXO 10)**

**GUÍA DE ENTREVISTA**

(Profesores)

1. DATOS GENERALES

Lugar..... Fecha.....

Entrevistado:.....

Años de servicio: .....Nivel Magisterial.....

Grado o ciclo a su cargo.....Número de niños/as a su cargo:.....

Fecha:.....

2. ÁMBITO: Escolar y extra escolar

a) ¿Me puede decir, qué es para Ud. la Educación Bilingüe Intercultural?

b) ¿Qué se busca o pretende desarrollar en los niños con la EBI?

c) ¿Cómo entendemos la interculturalidad?, ¿Cómo debería ser en la práctica la interculturalidad?

d) ¿Qué elementos propios o comunales se aprovechan en el aula?

e) ¿Cómo se podría aprovechar y complementar los elementos originarios y exógenos de la comunidad en la práctica pedagógica?

f) ¿Qué piensa y cómo serían las relaciones sociales más adecuadas entre los actores educativos (docentes, niños /as, PP.FF. y comunidad)?

g) ¿De qué manera participan los padres de familia a nivel de escuela y de aula?

h) ¿Qué elementos culturales o conocimientos locales incorpora en su práctica pedagógica?

i) ¿Alguna vez ha invitado a un curandero, dirigente, tejedoras o tejedores de la comunidad a su aula?

j) Si lo hizo, ¿cómo reaccionaron los estudiantes y el propio comunero/a invitado?

k) ¿Qué comentaron los demás miembros de la comunidad?, ¿Comentaron algo al respecto?

l) ¿Qué comentarios se suscitaron en los docentes?

m) ¿Repetiría la experiencia y la profundizaría?, ¿Qué rescataría de ella?

**(ANEXO 11)**

**GUÍA DE ENTREVISTA**

(Padres de Familia)

1. DATOS GENERALES

Lugar..... Fecha.....

Entrevistado: .....

Cargo dirigencial en comunidad/escuela: .....

2. ÁMBITOS: COMUNAL Y FAMILIAR

a) ¿Con quiénes vive en casa y a qué se dedican durante el año?

b) ¿Cuántos hijos / as tiene y de qué edades?

c) ¿Tiene hijos /as en la escuela?, ¿Cuántos y en qué grados?

d) ¿Qué piensa de la escuela de Huilloc?

e) ¿Por qué envía a sus hijos /as a la escuela?

f) ¿Está satisfecho con la enseñanza que dan los profesores a sus hijos /as?

g) ¿Qué pasaría si no hubiera escuela en la comunidad?

h) ¿Qué cree usted que debe enseñar la escuela y qué deberían aprender sus hijos /as?

i) ¿Qué lenguas o idiomas utiliza el profesor/ra con los estudiantes, y de qué manera cree usted que se debería enseñar?

j) ¿Qué opinión tiene sobre la lengua quechua?, y ¿Qué piensa del castellano?

k) ¿En qué lengua o lenguas, cree Ud. deberían aprender sus hijos?, ¿Por qué?

l) ¿Cuándo cree usted que fue mejor la escuela: antes o ahora?, ¿Por qué?

m) ¿Qué saberes de los padres o abuelos aplica usted en su vida cotidiana y la de su familia?, ¿De qué manera se aprovechan estos saberes en los trabajos comunales, faenas o *mink'as* en la actualidad?

n) ¿Cree que sus hijos deberían mantener las tradiciones y costumbres de la comunidad?, ¿Cuáles? y ¿Por qué?

**(ANEXO 12)**

**GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE CLASE**

**I. DATOS GENERALES:**

C.E.: .....

Docente observado: .....

Grado y ciclo: .....

Nº de alumnos: .....Niños: ..... Niñas: .....

**II. ACTIVIDADES:**

| **A** | **PROGRAMACIÓN CURRICULAR** | TIENE | | **DESCRIPCIÓN** |
|---|---|---|---|---|
| | | SI | NO | |
| 1 | Incorpora en su programación aspectos culturales y/o conocimientos locales, ¿de qué manera? | | | |
| **B** | **CONDUCCIÓN PROCESO E y A** | | | |
| 3 | ¿Propicia la participación de todos los educandos? | | | |
| 4 | ¿Respeta la equidad de género en la participación de los estudiantes? | | | |
| 5 | ¿De qué manera se da la relación Docente-Estudiantes? | | | |
| 6 | ¿Cómo es la participación de los niños en el aula? | | | |
| 7 | ¿Cómo es la participación de las niñas? | | | |
| 8 | ¿Cómo es la relación entre estudiantes? | | | |
| 9 | ¿De qué manera se dan las relaciones entre niños y niñas? | | | |
| 10 | El Docente, ¿de qué manera relaciona los conocimientos o saberes locales con los contenidos que presenta el programa curricular? | | | |
| 11 | ¿De qué elementos culturales propios y exógenos se vale para desarrollar las sesiones de clase? | | | |

**(ANEXO 13)**

**Profesor de 3° grado.**

Unidad de Aprendizaje N° 2

Denominación: Valoremos el trabajo de cosecha.

Justificación: Los educandos tienen el interés de valorar los productos que cosechan su familia, debiendo participar activamente en dicha actividad demostrando alegría.

Contenido transversal: Trabajo y producción.

Duración: Del 2 al 30 de mayo 2003 (21 días efectivos de trabajo)

Selección de capacidades:

| AREA | COMPET. | PRIORIZACIÓN DE CAPACIDADES | INDICADORES |
|---|---|---|---|
| CI | 3<br>5 | - Elige y lee textos literarios completos, historietas y poemas.<br>- Produce y participa en la producción de cuentos, acrósticos, canciones, mitos y leyendas. | |
| LM | 3<br><br><br>4 | - Cuantifica situaciones de la vida cotidiana utilizando números naturales hasta 1000. Desarrolla estrategias para contar y estimar cantidades.<br>- Clasifica números naturales de acuerdo a diversos criterios y utiliza cuantificadores.<br>- Resuelve operaciones y problemas de adición y sustracción aplicando las técnicas operativas conocidas y domina hasta de cuatro cifras. | |
| PS | 1 | - Se reconoce como ser integral, describe y acepta sus características biológicas, estatura, peso.<br>- Planifica y cumple reglas de aseo personal diario. | |
| CA | 2 | - Investiga sobre las enfermedades más frecuentes en su comunidad, infecto-contagiosas, bronquiales, gastrointestinales, TBC, parasitarias, etc. | |
| FR | 1 | - Reconoce a través del relato bíblico, que Jesús nos revela y nos da a conocer a Dios como un padre bueno. Agradece con oraciones espontáneas que Dios se haya revelado como un padre bueno. | |

| ACTIVIDADES | ACCIONES Y/O ESTRATEGIAS | GR. | MATER. | TEMP |
|---|---|---|---|---|
| - Dialoguemos al respecto de la cosecha de productos. | - Responden las interrogantes:<br>¿Qué cultivan en la comunidad?<br>¿En la fecha, qué están cosechando?<br>¿Uds. Participan en la cosecha?<br>¿Quiénes más participan en la cosecha?<br>¿De qué mes hasta qué mes es la cosecha?<br>¿Cuál es el producto que más cosechan?<br>¿En qué lugar trabajaron papa, olluco y otros?<br>¿Qué enfermedades afectan a los productos?<br>¿Los trabajadores qué forma de pago reciben?<br>¿Luego de cosechar los productos qué hacen con ellos?<br>¿Comercializan en el mercado?<br>¿Cómo lo comercializan?<br>¿Cuál es otra forma de comercializar?<br>¿En qué lugar lo comercializan más o menos?<br>¿De dónde vienen las personas a comprarles?<br>¿El pago que reciben es justo?<br>¿Vuestras papas qué hacen con el dinero recibido del producto?<br>¿Qué compra con ese dinero?<br>¿Quiénes disfrutan el dinero?<br>¿Es bueno esta inversión o no? | | | |
| Cuidemos nuestra salud | - Se comunica utilizando su lenguaje y forma.<br>- Algunas oraciones y los clasifica y escribe palabras de F. dados.<br>- Identifica y diferencia al hombre y reconoce algunas funciones y los sentidos del hombre.<br>- Realizan agrupaciones de diversos objetos y personas y las clasifica en diferentes conjuntos.<br>- Identifica algunos cambios biológicos de los varones tanto como mujeres.<br>- Realizan cuantificaciones y resuelven operaciones básicas de adición y sustracción hasta de 3 cifras.<br>- Preparan tarjetas, canciones y poemas para celebrar el "Día de la madre".<br>- Mencionan algunas creaciones de Dios y agradecen mediante oraciones conocidas. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Salimos al campo a observar el entorno<br><br>Implementemos nuestra biblioteca de aula para reconocer la gramática<br><br>Conozcamos más el uso del alfabeto | - Realizan textos en diferentes tipos de lenguas, además leen comprensivamente algunos textos de su interés.<br>- Comentan e identifican los alimentos existentes dentro de la comunidad y otra.<br>- Identifican al hombre o de qué estamos hechos? (Células, músculos, huesos)<br>- Realizan ejercicios de adición y sustracción a base de problemas. Operaciones combinadas.<br>- Realizan prácticas de valores sociales como un buen hábito.<br>- Ofrece oraciones por la obra de Dios.<br><br>- Lee textos e identifica la mayúscula y minúscula<br>- Realizan movimientos en el campo individualmente, respiran profundamente, además comentan sobre el sistema óseo y alimentos que consumimos.<br>- Identifica conjuntos y pertenencia y no pertenencia y conocen formas de conjuntos.<br>- Clarifican las enfermedades que se presentan en la comunidad y los escriben.<br><br>- Aplican correctamente el uso del alfabeto quechua y castellano y realizan diversas actividades para el dominio.<br>- Realizan investigaciones sobre cómo la planta produce sus propios alimentos.<br>- Aplican diversas estrategias para resolver problemas y operaciones básicas de adjetivos y sustantivos.<br>- Identifican algunas sectas dentro de la comunidad. | | | |

**(ANEXO 14)**

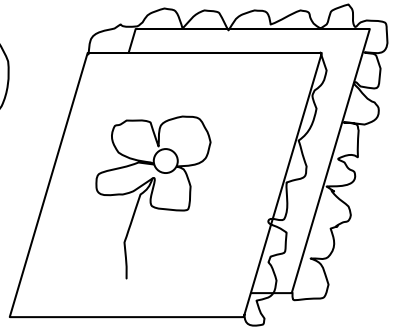
**Profesora de 1° grado.**

Proyecto de aprendizaje N° 01

1. Denominación: *"Mantanchispa púnchawninpi raymisun"*
2. Justificación: En este mes es necesario inculcar en nuestros niños el amor y valor a nuestras madres ya que generalmente en nuestras comunidades son olvidadas.
3. Duración: Días: Del: Al:
4. Selección de capacidades:

| Área | Competencias | Capacidades | Indicadores |
|---|---|---|---|
| L.M | 2. Reconoce, nombra y describe, representa formas y cuerpos geométricos asociándolos con objetos de su entorno. | - Reconoce nombra describe figuras geométricas. | -Menciona el nombre de las figuras geométricas.<br>-Clasifica y compara por su forma figuras geométricas. |
| | 2. Lee diversos tipos de textos para informarse… | - Lee textos no literarios que provea información. | -Lee en tarjetas la palabra MAMÁ. |
| C.I | 1. Comunica con claridad y oportunidad sus intereses y necesidades… | - Conversa con seguridad y confianza en si mismo. | -Dialoga con seguridad en si misma. |
| | 3. Produce textos de diverso tipo para comunicar experiencias necesidades… | - Produce textos sencillos | -Produce palabras y frases alusivas al día de la madre. |
| | 6. Manifiesta su apreciación frente a expresiones artísticas que observa. Expresa su creatividad. | - Entona canciones en forma individual y grupal. | -Canta canciones al día de la madre. |
| C.A | 1. Participa con interés en la conservación de su ambiente demostrando capacidad. | - Ubica partes externas de su cuerpo y manifiesta interés por crecer sano y practica la higiene. | -Conoce partes externas de su cuerpo y practica hábitos de higiene. |
| F.R | 3. Explica, ama y admira a Jesús hijo de Dios. | -Identifica a María como la madre de Dios y madre de todos. | -Conoce el rol de María como madre. |
| P.S | 1. Se siente seguro e identificado con sus características y género. | -Reconoce y acepta sus características corporales: Color de la piel, marcas personales.<br>-Se identifica como niño (a). | -Identifica características de su cuerpo.<br>-Reconoce su género (M, F). |

| Fecha | Actividad | Secuencias de estrategias | Recursos |
|---|---|---|---|
| | 1. Conversemos sobre el día de la madre. | -Previa motivación niños y niñas dialogan sobre el día de la madre ¿Qué saben?, ¿Qué hacen?, ¿Cómo festejan?.<br>-La profesora formula diferentes interrogantes respecto al día de la madre en el centro educativo y hogares:<br>¿Uds. Festejan el día de la madre?<br>¿Qué cosas hacen en ese día?<br>¿Qué día festejaremos?<br>¿Qué haremos?<br>- Niños (as) dan diferentes sugerencias para festejar el día de la madre:<br>. Preparar un desayuno<br>. Preparar una canción, tarjetas.<br>- Los niños se organizan para festejar el día de la madre.<br>- Asumen responsabilidades, realizar tarjetas, arreglar el aula y otros. | |
| | 2. Produzcamos canciones por el día de la madre | - Niños(as) motivados por la profesora dialogan para crar canciones para las mamás.<br>- Por grupos crean palabras frases alusivas al día de la madre para luego componer una canción.<br>- Con la ayuda de la profesora plasman en papelotes para luego sacar uno solo.<br>- Con la ayuda de la profesora buscan melodías para la canción.<br>- Grupalmente entonan las diferentes canciones creadas.<br>- Escriben la canción: | |
| | 3. Elaboremos tarjetas para nuestras madres | - La profesora presenta modelos de tarjetas a los niños(as).<br>- Los niños dialogan sobre las tarjetas observadas y eligen el modelo.<br>- La profesora entrega cartulina para que los niños recorten las tarjetas.<br>- Individualmente recortan figuras para pegar en sus tarjetas para luego adornar con pica-pica. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 4. Reconozcamos la palabra MAMÁ |  <br>- Con la ayuda de la profesora tratan de escribir frases de amor a sus madres en las tarjetas.<br><br>- La profesora presenta el papelote de la canción creada la cual será leída varias veces, tratan de copiar en sus cuadernos.<br>- Luego con la ayuda de la profesora extraen la palabra "*mamaypaq*" para iniciarse en la lecto-escritura.<br>- Separan la palabra por sílabas con palmadas.<br>- Luego con la ayuda de la profesora sacan la raíz "*mamay*" para luego formar con dicha raíz otras palabras:<br>. *Mamaymi, Mamachaymi, Mamachakuna, Mamaypaqmi*<br>- Escriben las palabras en tarjetas para luego sacar sus siluetas:<br>*Mamaymi*: ☐<br><br>- Posteriormente dibujan a sus madres y escriben la apalabra *Mamay*.<br>- Niños(as) con ayuda de la profesora separan la palabra *mamay* en sílabas con palmadas, zapateos; se realizará por varias veces.<br>*mamay*<br>*ma - may*<br>*m - a - m - a - y*<br>*ma - may*<br>*mamay* | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | - La profesora entrega a cada grupo letras en tarjetas para que armen la palabra *mamay*:<br><br>*m* *a* *m* *a* *y*<br><br>*m a m a y*<br><br>*Mamaymi*<br><br>- Los niños practican en sus cuadernos la consonante m para luego unir con las vocales:<br><br>*mamay*<br><br>*m* → *a = ma*<br>*m* → *i = mi*<br>*m* → *u = mu*<br><br>- Luego practican: *ma - mi - mu*<br>*mi - ma - mu*<br>*MA - MI - MU*<br><br>- Niños y niñas dictan a la profesora diferentes palabras que tengan las sílabas *ma - mi - mu*.<br>- *ma* → *mamay - machu - maki - manu - mayu.*<br>- *mi* → *michi - mihuna - miski*<br>- *mu* → *muyu - muchuy*<br><br>- Con la ayuda de la profesora forman oraciones sencillas con las palabras conocidas:<br>. *mamay papata allan*<br>. *waka unuta tuman mayupi*. | |

**(ANEXO 15)**

**Cuadro resumen de presencia turística en el patio de la escuela[1]**

| Fecha | Hora | Descripción | Actividad desarrollada |
|---|---|---|---|
| **10-04-03** | 11:30 | - Llega un auto (escarabajo) de donde bajaron tres turistas extranjeros acompañados por un guía. | - Se trata (según el guía) de un pequeño "Proyecto de fotografía" con los propios niños de la comunidad. |
| **11-04-03** | 11:30 a 12:00 | - Llegaron un grupo de turistas en una combi (minibús).<br>- Llegó otro grupo de turistas extranjeros en un bus más grande. | - Repartieron lápices a los alumnos, tomaron diversas vistas a los niños/as.<br>- improvisaron una comedor campestre frente al local del Centro Educativo Inicial. |
| **14-04-03** | 11:50 | - Se hizo presente un bus de turismo | - Observaron una vivienda familiar contigua a la escuela. |
| **15-04-03** | 11:00 a 13:00 | - Llegaron dos turistas extranjeros en sus bicicletas de carrera.<br>- Arriba una combi (minibús) con un par de turistas extranjeros.<br>- Llega un turista en auto.<br>- Nuevamente llegó otro bus con turistas. | - Pasearon y tomaron fotografías.<br>- Observaron mantas y tejidos y tomar fotografías.<br>- Dejó dos cajas de materiales de escritorio para la escuela.<br>- Pasearon y fotografiaron mantas y tejidos. |
| **16-04-03** | 8:30 a 12:00 | - Ingresó en el patio, un bus mediano de turismo con cuatro personas encargados de dirigir una agencia de turismo.<br>- Retorno de los turistas del proyecto de fotos.<br>- Visita de un turista (periodista) de Canadá. | - Solicitaron que la comunidad prepare danzas para los turistas.<br>- Enseñar a tomar vistas a algunos niños.<br>- Conversación con algunos profesores sobre la educación bilingüe. |
| **21-04-03** | 11:10 | - Llegó un bus de turismo con un grupo de visitantes extranjeros. que al descender del vehículo | - Ingresaron a las aulas y distribuyeron lápices; a cambio, tomaron fotografías a los alumnos dentro del salón. |
| **23-04-03** | 10:45 | - Nuevamente los turistas del "Proyecto de fotografías".<br>- Llegó una "combi" con una pareja de turistas.<br>- Otro grupo de unos 16 turistas montados a caballo, también hicieron su ingreso al patio de la escuela. | - Trajeron fotos revelados y dejaron rollos de película.<br>- Ingresaron a las aulas y repartieron panes y fruta a los alumnos.<br>- Solicitaron una aula a fin de guardar sus cosas, luego repartieron diversos materiales de escritorio (lápices, bolígrafos, borradores, hojas, cartulinas de color, lápices de color, plumones). |
| **24-04-03** | | - Llegaron una combi y un bus de turismo. | - Hicieron traer telares e hicieron tejer a algunas señoras para que ven los turistas. |
| **28-04-03** | 10:30 a 12.00 | - Llegó el bus de turismo.<br>- Volvieron los del proyecto de fotos | - Fotografiaron a las vendedoras de mantas y tejidos, así como a los alumnos.<br>- Recoger impresiones de los niños sobre sus experiencias como fotógrafos. |

[1] La presencia de turistas en la comunidad, durante nuestra permanencia en el trabajo de campo fue a diario. El presente cuadro resumen es un registro, sólo de los días que observamos cuaderno en mano en el patio de la escuela.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **29-04-03** | 10:30 | - Entraron en el patio de la escuela 3 turistas y un chofer del auto.<br>- Llegó nuevamente el bus de turismo de agencia. | - Filmaron y fotografiaron a los niños en el aula.<br>Fotografiaron mantas y tejidos. |
| **5-05-03** | 12:00 | - Llegó el bus de turismo.<br><br>- Llegaron un grupo de 4 turistas montados a caballo. | - Tomaron fotos a las madres y niños.<br>- Pasearon un poco y fotografiaron la zona. |
| **6-5-03** | 10:00 | - Llegaron un bus y una combi de turismo. | - Ingresaron a las aulas, fotografiaron a los niños, les regalaron fotos instantáneas y fruta. |
| **8-5-03** | 10:30 | - Ingresaron en el patio dos buses de turismo. | - El primero de los cuales, repartieron dos cajas de cuadernos y lápices a los estudiantes en aula. |

(Anexo 16)

"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA FAMILIAR"

TRANSCRIPCION

En la fecha se ha expedido la Resolución Directoral No. 0158

Urubamba, 22 JUN. 2000

VISTO, el Proyecto de "Redes Educativas Rurales 2,000", el Memorandum N° 540-USE-U emitido por la Dirección de la USE de Urubamba, y demás documentos adjuntos;

CONSIDERANDO:

Que, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Descentralización de Centros Educativos-UDECE- viene promoviendo la conformación de Redes Educativas Rurales, con el propósito de incentivar el desarrollo de las escuelas rurales, y de esta manera elevar el nivel de vida de las comunidades más alejadas del país dentro de la gestión de los diferentes agentes educativos comprometidos con la causa educativa;

Que, a nivel nacional se vienen implementando Redes Educativas Rurales con caracter experimental, dos de las cuales se encuentran en el departamento del Cusco, y específicamente una de ellas en la comunidad de Patacancha, jurisdicción de la Unidad de Servicios Educativos de Urubamba.

Que, es propósito de la indicada Red, mejorar la calidad del servicio educativo, para lo que se cuenta con el valioso apoyo del ISP. " La Salle" de Urubamba, la misma que, a través del Programa de Educación Bilingue Intercultural EBI-ejecuta acciones tendientes a optimizar el servicio a los educandos con una permanente capacitación Técnico Pedagógica. De la misma forma, la Red Educativa Rural de Patacancha tendrá entre sus funciones principales, fortalecer la participación comunitaria, propiciando la articulación de la educación con el desarrollo productivo de las comunidades integrantes y de los sectores económicos;

Que, está establecido que la Red Educativa Rural de Patacancha, distrito de Ollantaytambo, provincia de Urubamba, entrará en funcionamiento, inicialmente, con 05 Centros Educativos seleccionados entre los que se tiene: EEMx. 50846 de Pallata, EEMx. 50617 de Huilloc, EEMx. 50618 de Patacancha, EEMx. 50621 de Kelcancca, y EEMx. 501223 de Yanamayo; de los cuales se ha seleccionado como sede de dicha Red al Centro Educativo 50618 de Patacancha, por reunir los requisitos mínimos, debiendo en el futuro integrarse progresivamente a esta organización, los CC.EE. 51031 de Chupani, 50597 de Cuncani, 50620 de Tastayoc y 50596 de Huacahuasi;

Estando a lo normado por la Unidad de Descentralización de Centros Educativos -UDECE- del Ministerio de Educación, y a lo establecido en la Ley General de Educación 23384; y, en uso de las atribuciones conferidas por el Reglamento de Organización y Funciones de las USEs, aprobado por la R.M. N° 248-87-ED;

SE RESUELVE:

1ro.- APROBAR, la creación de la Red Educativa Rural de Patacancha, perteneciente a la USE de Urubamba, integrado por los siguientes Centros Educativos seleccionados:

| Nº de Orden | CENTROS EDUCATIVOS INTEGRANTES |
|---|---|
| 01 | C.E.I. Nº 261 de HUILLOC |
| 02 | EEMx. 50617 de HUILLOC |
| 03 | EEMx. 50846 de PALLATA |
| 04 | EEMx. 50618 de PATACANCHA |
| 05 | EEMx. 50621 de KELCCANCCA |
| 06 | EEMx. 501223 de YANAMAYO |
| | PRONOEIs en cada una de esta comunidades. |

2do.- RECONOCER, como fecha de caracter oficial para su creación y funcionamiento de la Red de Patacancha, el 22 de Junio del 2,000.

3ro. DESIGNAR, como Especialistas responsables de asesorar y gestionar los recursos que implulsen el funcionamiento de la indicada Red, a los Docentes:

* Prof. Enrique, ROJAS GONZALES-Jefe del ASPE de la USE de Urubamba.
* Prof. Ronald, CASTILLO ESPINOZA-Especialista de Educación Primaria de la USE de Urubamba.

4to.- ENCARGAR, al equipo Red de Patacancha, para que en un tiempo no menor de 30 días y en forma democrática se designen a los siguientes integrantes:

- Coordinador de Red-Encargado de dirigir la gestión de Red.
- Equipo Itinerante, conformado por dos docentes,
- Comité de Participación Comunal, integrado por miembros de la comunidad.

Regístrese y Comuníquese.

ORIGINAL FIRMADO

Prof. RODOLFO PACHECO GARCIA
Director de la Unidad de Servicios Educativos
URUBAMBA

RPG Dir-USE-U.
ERG J-ASPE

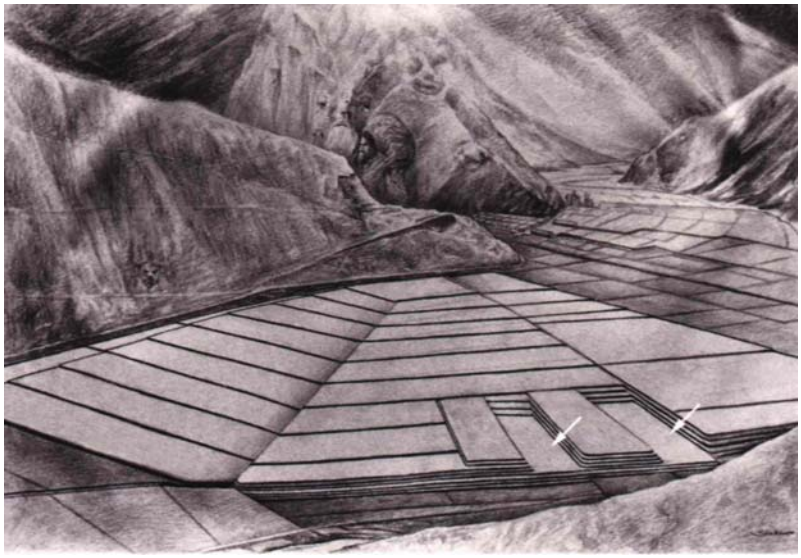
"EDUCACION, TAREA DE TODOS"

Lo que transcribo a Ud. para conocimientos y fines consiguientes
Atte
SECRETARIO GENERAL

**(ANEXO 17)**

Vista panoramica de la piramide de Pakaritampu, Ollantaytambo.

Rayos de luz encajando en las ventanas de la piramide



Representación gráfica de las ventanas en la piramide