Melquíades Quintasi Mamani

"Más allin mejor kanankuta munanku..."

Visión educativa de la "Nación" Qanchi

20

P.INS EIB
PROEIB ANDES
plural EDITORES

“Más allin mejor kanankuta munanku...”

Visión educativa de la “Nación” Qanchi

Melquíades Quintasi Mamani

"Más allin mejor kanankuta munanku..."
Visión educativa de la "Nación" Qanchi

P.INS EIB
PROEIB ANDES
plural EDITORES

Cuidado de edición: PINSEIB

© Melquíades Quintasi Mamani, 2006
© PINSEIB/PROEIB Andes/Plural editores 2006

Primera edición: mayo de 2006

ISBN: 99954-1-001-X
D.L.: 4-1-751-06

Producción
Plural editores
c. Rosendo Gutiérrez 595 esq. Ecuador
Tel. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia
Email: plural@acelerate.com

Impreso en Bolivia

Índice

Prefacio 9
Resumen 11
Resumen en lengua indígena 13
Abreviaturas y siglas 23
Introducción 25

Capítulo I
Planteamiento del problema

1.1. Contexto 29
A nivel de comunidad 30
A nivel de organización política dirigencial 32
A nivel de estudiantes comunarios en formación superior 32
1.2. Objetivos de la investigación 33
1.3. Justificación del problema 33
1.4. La ubicación del estudio 34

Capítulo II
Metodología

2.1. Tipo de investigación 35
2.2. Metodología de recolección de datos 36
Análisis documental 36
Observación 37
Entrevistas individuales semi estructuradas 38
2.3. Descripción de las unidades de investigación o de análisis 39
2.4. Instrumentos de recolección de datos 41
2.5. Procedimiento de recolección de datos 43
2.6. Consideraciones éticas 47

Capítulo III
Fundamentación teórica

3.1. La gestión y la participación en la educación 49
3.2. Los pueblos indígenas de la región andina
y sus propuestas educativas 58
Colombia 58
Bolivia 62
Ecuador 66
3.3. El Estado nación peruano 69
¿Etnia o nación Qanchi? 72
3.4. Gestión educativa y participación de pueblos indígenas
en la legislación peruana 75
Organizaciones indígenas y educación en el Perú 83
3.5. Identidad y transformaciones identitarias indígenas 89

Capítulo IV
Presentación de resultados

4.1. Contextualización del estudio 97
Ubicación geográfica y situación demográfica
de la provincia de Canchis 97
Antecedentes socio históricos y culturales de los Qanchi 97
La comunidad campesina de Lari 99
Aspecto educativo rural de la provincia de Canchis 100
La organización campesina 101
4.2. Visión Educativa de la Nación Qanchi 102
Factores que influyen en la visión educativa
de la Nación Qanchi 103
Herencia cultural y reconocimiento identitario 103
Lengua indígena e identidad 112
La interacción en el contexto socio político actual 118
El servicio educativo rural 125
La apuesta por la Escuela como espacio de formación/
recuperación de la Nación Qanchi 132
La gestión educativa en la Escuela rural 132
La docencia en la escuela rural 137
Prioridades de formación de la Nación Qanchi 146
Hacia nuevos roles y espacios de presencia
de la Nación Qanchi 182
Profesionalización y espacios urbanos 182

Profesionalización y espacios comunales 185
Prioridades de participación en el poder político del Estado 187
La formación docente y la Educación Bilingüe Intercultural .. 189
Formación docente y EIB 189
La EIB en el futuro campo profesional de los "estudiantes" 192

Capítulo V
Conclusiones

Capitulo VI
Propuesta

6.1. Denominación 215
6.2. Organización 215
6.3. Factibilidad 216
6.4. Etapas de ejecución 216
6.5. Desarrollo de las etapas 217
6.6. Evaluación y monitoreo 222

Bibliografía 223

Anexos 233

Prefacio

A los primeros 13 estudios con los que se inauguró esta serie, ahora se suman otros 8, seis de los cuales son producto de la Maestría en Educación Intercultural bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón y uno de un activo promotor y pionero de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.

Estas investigaciones buscan dar cuenta de los avances que tiene la educación intercultural bilingüe (EIB) en los países andinos y, por ello, abordan algún aspecto específico de este quehacer o algún tema directamente relacionado con ella El mérito de estos trabajos consiste en abordar la EIB desde distintas miradas, cada una de los cuales contribuye a hacer de éste un campo interdisciplinario de acción y reflexión. Se añaden por ello a los 13 estudios publicados entre el 2004 y el 2005 y engrosan el bagaje de la EIB latinoamericana, ofreciéndonos información sobre lo que ocurre con los particulares contextos en los cuales se desarrolla, sobre su aplicación en terreno así como también respecto de las visiones que de la EIB tienen sus actores.

Desde esta perspectiva, Melquíades Quintasi nos coloca en *Visión educativa de la "Nación" Qanchi*, ante las necesidades educativas de quienes conforman lo que él denomina como la nación qanchis, una comunidad sociocultural y lingüística, según el autor, claramente diferenciada al interior del complejo conglomerado quechua. Los qanchis habrìan construido su imaginario colectivo sobre la base de su relación con los otros y "en una suerte de diálogo reflexivo entre lo local y lo global". En ese contexto y ante la necesidad de reafirmarse y a la vez de poder operar tanto en su contexto cultural propio como en otros que le son ajenos, sus miembros asumen diversas estrategias que determinan la conformación de identidades complejas y hasta se podría decir complementa-

rias. A través de su investigación el autor, so pretexto de dar voz a las demandas educativas de los qanchis, incide sobre el complejo tema de la identidad.

Preocupado por la aparente ausencia de un movimiento indígena y de organizaciones que trasciendan la visión e intereses locales, como lo que pudo conocer durante su permanencia en Bolivia, el autor presenta las estrategias que implementó durante el desarrollo de su trabajo de tesis y que estuvieron encaminadas a fortalecer la identidad de los sujetos con los que trabajó. Para ello, destaca los estrechos vínculos existentes entre educación y fortalecimiento de la identidad individual y social y presenta propuestas de acción educativa destinadas a que los educandos puedan "reafirmarse étnicamente como para proyectarse espacios multiculturales como otrora fue el Tawantinsuyu milenario".

Visión educativa de la "Nación" Qanchi y la sugestiva información que nos brinda sobre la situación particular de una región quechua, abordándola tanto desde la preocupación educativa como desde la ligazón que existe entre educación y política. Sobre la base de la reconstrucción del proyecto de futuro de sus pobladores, Melquiades Quintasi propicia la identificación de las necesidades y expectativas que comparten los pobladores entrevistados. Sobre esta base determina que los qanchis se encuentran ante la disyuntiva de si consolidar, y hasta recuperar, lo propio o si impulsar su asimilación al cauce de la corriente cultural hegemónica. Ello hace que en sus propuestas educativas los qanchis busquen también maneras de relacionar lo global con lo local. Por ello, y sobre todo por el procedimiento empleado, consideramos que esta investigación puede contribuir de estímulo y a la vez de ejemplo para los demandados procesos de diversificación curricular que hoy merecen más atención que antes, tanto en el Perú, país de origen del investigador, como en Bolivia, lugar en el cual cursó sus estudios de maestría.

La Paz, junio 2005

Resumen

La investigación explora la cualidad y los alcances de la Visión Educativa de la nación Qanchi. La nación Qanchi tomada como pueblo pre Inka con una continuidad histórica poco visible hasta la actual provincia de Canchis del departamento del Cusco en el Perú, esta vez representada por comuneros de Lari, dirigentes de la Federación Provincial de Campesinos y estudiantes comuneros de formación docente en EBI del Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta.

La investigación, en principio, describe y analiza los factores tanto internos como externos de connotación histórica y contemporánea que condicionan la Visión Educativa (a futuro) en las comunidades rurales vista desde los tres sectores mencionados. Los mismos implican la herencia cultural andina, la lengua indígena y la identidad en interacción con el macro contexto socio político y cultural educativo actual. En la parte central se puntualiza y analiza los componentes de la Visión Educativa y los alcances de ésta en relación a las demandas de movilidad tanto internas como externas no sólo de niños sino también de adultos. Comprende sugerencias de gestión educativa, de docencia ideal y de prioridades de formación (general, humanística, técnica y de adultos) para la escuela rural ideal. La investigación se complementa con la descripción y análisis de los fines de esta Visión Educativa tanto en contextos urbanos como rurales en el Estado peruano. Finalmente los estudiantes comunarios hacen algunas críticas y sugerencias a la formación docente en EBI y la implementación de la misma en el Perú.

Palabras clave: educación rural, identidad, gestión, participación, lengua indígena, estado nación.

Resumen en lengua indígena

Yachachiy patamanta[1] qanchi[2] llaqtapa qhawariynin

Qallariynin

Mayhinatachus Qanchi llaqtaqa wawankupa yachachiyninmanta qhawarichkanku chayta rikuchiwasunchik. Chay hina kananpaqqa kay kimsa laya qutukunapa qhawariynintan yacharirqanchik: Lari[3] ayllupapaqtapas; *Canchis* nisqa hatun ayllupa umalliq runa masinchikkunapaqtapas hinallataq wayna sipas yachachiqpaq yachamuq runa masinchikkunapaqtapas.

Willarimusqayman hinaqa, chay llapalla aparikunanpaqqa kay yachakipayqa qanchis phatmipi t'aqarisqan kanqa. Ñawpaqta qallaririnapaqqa yachachiypa sasachakuynintapas, yuyay taripayninkunatapas, imapaq ruwarisqanchikkunatapas qhawarisun; chay patamantaq yachay taripaypa kikin ruwarikusqanta, imakunawantaq, pikunawantaq, imaynatataq chaykunata mast'arisun; qhipamantaq hamunqa ima wak yachaykunawantaq (qillqa mayt'ukunapi) kay yachakipayninchikta k'ancharichinchik; qatiqninpiqa yachakipaywan taririsqanchikkunata churarimusaq; tukuyninpaqñataq yachakipaypa tukuchayninkunatapas allin ruwanapaqninkunatapas qhawarichimullasaqtaq.

---

1 Visión Educativa nisqamanta.

2 Qanchi llaqtaqa may unay pachamantaraqmi chay Qusqu chiqanpi, Perú suyupi tiyakusqaku. Paykunaqa Inka yaykumuptinpas kachkallasqakupuni. Chaymantapas Español chayamuptinpas manapuni chinkarisqakuchu. Chaymi kunankamapas Qanchi llaqtaqa Canchis nisqa hatun ayllupi kachkallaykupuni.

3 Lari aylluqa yaqa 70 wasi ayllukunayuqmi kan tarikuntaq chay Sicuani nisqa hap'iyninpi Canchis nisqa hatun ayllu ukhupi Qusqu suyupi.

1. Kaq t'aqa

1.1. Sasachay

Yachasqanchik hinapas kay Perú suyupiqa ancha awqanakuy pacha supaytapuni kay qhipa watakunapiqa paqarirqan. Chay awqanakuyqa lluq'i yuyayman t'ukuriq wawqinchikkunapa umalliyninwan paqarichikqa karqan. Chay hina pachapiqa ancha llakiy waqay ima qallarirqan. Chayta wasapaspaqa thak pachapi hina tiyakurqanchik. Ichaqa ancha pisiyasqa rikhurirqan tukuy llamk'aq wawqinchikkunapa umalliq wakichiyninkunaqa. Mana pipas wawqinchikkunarayku sayariyta munarqanchu. Kunankamapis chayhina pachapi tiyakuchkanchik.

Runa masinchikpa umalliqninkunapas astawan pasipasqallataq rikukapurqanku. Chayhina kananpaqqa lluq'i t'ukuriykunatam umalliq wawqinchikkunaqa utqaylla sunquchaspa apaykachasqaku. Ichaqa chay lluq'i yuyaykunaqa manam runa masinchik kasqantapas kawsaynintapas imapaqpas qhawarirqanchu. Runa masinchikpa umalliq wakichinkunaqa mana allin kuchkapim rikuripusqaku. Huk hawamantaqa chay lluq'i yuyayniyuqkunapa runankunan ayllukunata manchachirqan. Hukninmantataq chay Perú suyupa awqanakuy wasikunamanta lluqsiq runakunallataq chay ayllukunallatataq phiñarirqan. Chayhina kuchkapim kaspan tukuy imapas karqan. Perú suyunchikpiqa yachachiy patamantapas runa masinchik wakichiyninkunapiqa manaraqmi allinta t'ukurispachu rimarichkanku. Chayraykum manaraq ima yuyaypas runa masi pura yachachiymanta ruwarisqa kanraqchu.

1.2. Yachay taripana

Hatun

Qanchi llaqtapa yachachiy patamanta qhawarisqanta yachana.

Huchuykuna

- Lari ayllupa yachachiy patamanta qhawariyninta yachana.
- *Canchis*manta runa masi umalliq wakichiypa yachachiy patamanta qhawariyninta yachana.
- Yachachiqpaq yachamuq ayllu runa masi wawqi panakunapa yachachiy patamanta qhawariyninta yachana.

1.3. Imanaptin

Kay yachakipaywanqa Qanchi llaqtapa yachachiy patamanta rimariynintan paqaririchinqa, chayraykun aswan allinpunin kanqa. Chaymantaqa kawsayninkunatapas yachayninkunatapas yuyarispan chaninchanqa chaymantataq kallpacharinqa ñawpaqman puririnanpaq. Chay hinamanqa kay yachakipaypi runa masinchikmantapacha tarisqanchikkunaqa (yachachiymanta munasqankupas mañakusqankupas) chiqanta qillqarikuspa llamk'arikunqa. Chay kaptinqa may Perú suyupa kamachiqkunapas pikunapas Qanchi llaqtapa yachachiy patamanta qhawarisqanta riqsirinqaku.

1.4. Yachay taripay kiti

Kay yachakipayqa *Canchis* nisqa hatun ayllupim, Qusqu suyupi, Perú mama suyupim aparikurqan. Ichaqa chay Qanchi llaqtamantaqa rimasqanchikman hinaqa kimsa huñuwanmi llamk'arikurqam. Lari aylluwanpas, Tupaq Amarupa llaqtanpi (Tinta) yachaqaq runa masi wawqi panakunawanpas, Canchis hatun ayllumanta 9 hap'iyninmanta umalliq runa masi wawqi panakunawanpas. Rikusqanchik hinaqa tukuy yanapaqkunaqa runamasinchikkunallapunin kachkanku.

2. Kaq t'aqa

2.1. Yachay taripay ruwaynin

Imayna yachay taripaymanta

Kay yachakipayqa astawanpas Qanchi llaqtapa chay yachachiy qhawariyninta maskharinqa. Chayqa ahina kanqa, manataq chay hawamanta ñawpa llamk'ariykuna chay chiqanpi kanchu. Ahinamanpas kay yachakipayqa tukuy tarisqankunata khuskirinqataq riqsirichinqataq ima. Ichaqa llapa ruwariyninmi imaynachus kawsayninchikpi rikhurin kaq chayllatapuni rikhurichinqa.

Yachay taripay

Kay yachayta yachakirinapaqqa ñuqanchikqa kaykunatam ruwarqanchik:

a) Qillqa mayt'u khuskiriy

Kay qillqakunaqa rimasqakunallapas kanmanmi, imatachá may machu paya runamasinchikkunamantaraq umallanchikpi apaykachakunchik. Chayhinaqa rimaspalla willarikuykunaqa manan chiqantapunichu willarikunman, aswanpas imakunatas anchatapuni yuyakunchik tukuy sunquwan munakunchik chaykunaraqmi lluqsirimunman. Chay patamanqa qillqa mayt'ukunapi waqaychasqa willarikuykunallataqmi qhawarikullarqankutaq.

b) Qhawakipaykuna

Qhawakipaykunaqa maypachachus atikurqan huñurinakuyta llapa yachakipay qutukunawan chayllapim ruwarikurqan.

c) Sapankata tapupakuy

Kay sapankata tapupakuyqa ancha ancha chaninpunim kay yachakipaypaqqa kan. Chay tapupakuykunallawanmi tukuy yachakipaypaq taripayninkunataqa maskharispa tarirqani. Chay hina lluqsirinanpaqqa tapuykunaqa manam sinchi wichq'asqachu karqan, aswanpas wak huchuy tapuykunaman kicharisqan karqan.

Akllay rikuchisqa

a) Lari ayllumanta

Kay ayllumantaqa 20 wawqi panakunan karqan. Chaymantaqa karqan 10 warmi 10 qhari. Ichaqa 25 wawqi panan yanapawarqan puriyniykunapi.

b) *Canchis* Runa masi umalliq wakichiymanta

Kay huñuqa 10 wawqi panawanmi wakichisqa kachkan (8 qharikuna 2 warmikuna). Ichaqa ñak'aymi 6 runa masinchikllawan chay yachaymanta rimarimurqani (5 qhari 1 warmi).

c) Tinta llaqtapi yachachiqpaq yachay wasipi yachamuq wayna sipaskunamanta

Kay huñuqa chay 4 watapiña iskay kawsaypi iskay simipi yachamuq ayllu runa masinchikkunallawanmi ruwarikurqan. Chay hinaqa 10

ayllumanta wayna sipaskunan lluqsirirqan. Llapa wawqinchikkunaqa 14mi karqamku (7 warmi 7 qhari).

Ruwanapaq

a) Qhawakipay yanapaq qillqa

Chaypiqa huñunakuptinku llapa qhawakiparisqa q'imikunatan qillqarikurqan.

b) Tapunapaq yanapaq qillqa

Kay yanapaq qillqaqa Qanchi llaqtapa ñawpamanta llapa paqariynintapas kawsakuynintapas yachaynintapas yuyarichikpa huñurirqan.

c) Tarisqakunata tallinapaq tawa k'uchukuna

Kay tawa k'uchukunaqa wawqi pananchikkunata tapupayaspa tarisqanchikmanta aswan chaninninta pisiyarichikpa qillqarinapaqmi karqan. Chayqa Qanchi llaqtapa ñawpamantaraq kunankama kawsakuynintan aswan ch'uyata qhawarichirqan.

d) Yachakipay puriypi qillqanapaq p'anqa

Kay p'anqapiqa tukuy maykunapicha purisqayta rikusqayta uyarisqayta ima qillqarikurqan.

e) Wak yanapaqkuna

Kay wak yanapaqkunapiqa ancha chaninchasqapunin chay rimay waqaychana machina, rapipi kasqanta imatapas siq'iq machinapas kachkan

Mayhinakunapi yachayta taripakurqan

a) Willariq runa masinchikwan watikmanta tinkurispa

Ñawpaqtaqa alli allintan chay kimsantin huñumanta umalliqkunawan rimarikurqam. Chayqa willariq wawqi pananchikkunawan sumaqllawan chaskirinawanchikpaq ruwarikurqam.

b) Yachakipay hatun llamk'aypi

Qallarinapaqqa Lari ayllullapiraqmi llamk'arikurqan. Chaypiqa rimariypas uyariypas wawqi pananchikkunapa willarikusqanta tapupakuy qillqaman hina ruwarikurqam. Ichaqa manan Lari aylluwan huñunakuyqa aparikuyta atikurqanchu maypachachus chakra tarpuy pachapi kachkasqamkurayku. Chaymantaqa *Canchis* runa masi umalliq wakichiywan llamk'arikurqam. Chaypiqa ñak'aymi suqta umalliqllawan tinkuyta atirqamchik. Chaymantaqa huk huñukuymi Sicuani llaqtapi ruwarikurqam. Paykunaqa chay Qusqu suyupaq'*Canchis* suyuchapaq ima umalliq sikllaypin tarikurqamku. Tukunapaqqa chay yachachiqpaq yachamuq wayna sipaswanñataqmi llamk'arikurqam. Paykunawanpas manan allintapuchu llamk'arikuyta atikurqamchu. Paykunaqa chay yachay wasikunapin yachachiyta yachamuchkarqamku. Manan huñunakuytapas ruwariyta atikurqamllataqchu.

Chay hina kaptinqa kimsantin qutupiqa manañan huñunakuykunapiñachu chay yachachiymanta qhawayninqa lluqsirirqam, aswanpas sapankawan rimarispan chaymantaqa rimarina karqam.

Chhiqan ruway yachay taripay

Llapa yachakipaypi ruwarikusqanqa umalliqkunawan ñawpaqta rimarispapunim aparikurqan. Chay hinapiqa paykunallataqmi atisqanman hinapas imakunatapas yanapawarqanchik.

Chaymantaqa imaynacha chay kamachiykuna kawsayninkuna ayllu ukhupipas umalliqkunapa wakiyñinpipas wayna sipas huñupipas chay hinallamanmi imapas ruwarikurqan. Manan hayk'aqpas chaykunataqa wasapakurqanchu.

3. Kaq t'aqa

3.1 Hatun yuyaypaq wakichisqa

Ñawpaqtaqa qhawarinanchikmi imaynatachu aswan allinta runa masinchikkuna yachay wasinta puririchinman. Chay hinaqa, yachay wasi allinta puririnanpaqpas munasqanku ruwarikunanpaqpas runakunaqa sumaq pachatan paqarichinan. Chayqa aparikunman huñuta kamarispa, umalliq runakunata akllarispa, sasachakuykunata huñulla wasapaspa, mana allin kamachiykunatapas tikraspa ima. Ichaqa

.kay chiqan kawsay pachanchikta qhawarillaspapuni ima quri qullqillanchiktapas allinta rakirispa. Chay hinaqa llapa chaypi llamk'aqmi huñurikunanpas, rimarinanpas, mana pita chiknispa, sumaqlla ima munasqanchikpis lluqsirinanpaq.

Kay Colombia, Bolivia, Ecuador suyukunapipas kay runamasinchik yachay wasinkunaqa ancha sumaqtas puririyta munachkan. Chayqa paykuna pura huñunakuspa yachay wasita apaykachayta munasqankumantas lluqsirinman. Chay suyukunapiqa kamachikninkunapas kamachikuy qillqakunapis runa masinchikpa kawsayninkunatapas mañakusqankunatapas riqsirispa qillqarkapunku. Ichaqa kay riqsichikuykunaqa runa masinchikkunapa sayariyninwansi puririyninwansi kamarikamuchkanwan.

Kay Perú suyunchikpiqa may unaymantas runa masinchikqa chay misti kamachikkunawan chiknisqapas ñit'isqapas karqanku. Kunankama chayqa kachkallan. Yanqallas huk suyullan kanchik nispa chay qhapaqkunaqa rimaq tukunku, aswanpas achkha huchuy suyukunas kaypiqa tiyakunchik maykunaqa wak simiyuq imaraqsi kanku. Chayqa Qanchipas huchuy suyullataqsi kachkan may inkakunamantapas aswan ñawparaqsi kanma. Manas hayk'aqpas Perú suyumanta runaqa huk niraqllaqa atinmanchu kayta.

Wak suyukunapi runa masinchik sayariyninwan ima kunanqa Perú suyu kamachik qillqakunapipas runa masi yachayninmantaqa kachkanña. Chay riqsichikusqanchikqa 1972 wataraqsi allintaqa qallarirqan chay Juan Velazco Alvarado ñisqa suyu kamachikwan. Chaymantapachas kay iskay simipi iskay kawsaypi yachaqayqa qallarirqa nuqanchikpaqqa. Kay watakunamanqa musuq qillqakunas runa masinchikkunapaq paqariyta munachkan. Kanmansi hallp'anchikkunapi imatapas kawsayninchikman hina nuqanchiklla ruwakunachikpaq. Chay yachay wasikunatapas munasqanchikman hina kawsayninchikman hina tikrarispa. Wawanchikkuna mana kawsakuyninchikta qunqapunanpaq. Ichaqa chay llaqta kawsaytapas rimaynintapas yachaspallataq kanman. Chay hinamanqa runa masi wakichisqa umalliqninkunapas yunka ukhukunpiqa allintas llamk'arichkanku. Kay urqu urqu tiyakusqanchikkunapipas anchatan qallaririchkankuña. Chaymi runa masi munayninman hina yachay wasitapas yachaytapas apaykachayta munarichkanchik.

Chayqa kunanqa tukuy runa masinchikqa chay yachay wasipa yachachisqanwanpas may karu llaqtakuna purimusqanwanpas runallapas kayta atinmanmi wak niraq kawsayman tikrakuytapas atillanmantaqmi. Chay wak runa kaykunaqa may karu llaqtakunapipas wak laya runakunawanpas tinkuspa rikhurillanmanmi.

4. Kaq t'aqa

4.1. Yachay taripay

Qanchi llaqtapa yachachiy patamanta qhawariyninqa ñawpa kawsaywan kunan kawsaywan iman sasachasqa kachkan. Chay inkapa ñawpa kawsayninraqmi aswanqa kunankama yuyarikun qanchimantaqa manaraqmi sinchichu kasqa. Ñawpa kawsaymantaqa qhichwa siminpas, pachamamaman haywakuyninpas, runa kawsakuyninkunapas ima kachkanraqmi. Kunan kunanpiqa chay musuq taytachaman iñiy, chay qhatullamanta imatapas qullqiwan rantikuy, kastilla simillawan tukuy maypipas purina, llamk'anapas hatun yachay wasikunapi yachamuqkunallapaq, llaqta yachay wasipi wawanchikkunata chiknimuyninku ima kasqa. Hinamanqa chay pachamamawan rimaykunapas wak iñiy rikhurinputinpas qullqi wikch'uy kaptinpas chinkaripuchkan. Allin kastilla simi rimaytas ayllu yachay wasipi yacharinanchik may llaqtakuna ripunallanchikpaqpas.

Chay hinaqa yachay wasitaqa llapa aylluntinmi yachachiqninkunapiwan qhawarinan. Mana hinaqa yachachik makillanpipas kayta atinmanmi. Chaymantapas yachachiqkunapas *titulo*yuq kama kananku, ancha k'uchi runa, wawa munakuq, sumaq yachachiq, ayllumanta tukuy imakunata yachariq, aylluwan puririq. Yachaqaq puririqlla, masinkunawan huñanarikuqlla, ayllupi tiyakuq ima kanallantaq. Hinallataq chay yachachiqtaqa ayllupas akllarillanmanmi. Ayllumantapas yachachiq icha kallanmataqmi. Chay hina kaptinqa yachachiqpa kamachiqninkunapas achkha qullqita yachachiqman haywaripunan.

Chay patamanqa ayllu yachay wasiqa tukuy irqimanqa aswan allintapunin yachachinan. Qillqaytapas, ñawiytapas, kawsakuyninchikkunatapas, runa masiwan sumaq kawsakuytapas, warmi irqipas wayk'uyta, qharichapas llamk'ayta, unumanta hallp'amanta Perú suyupa kamachiyninkunatapas, runa kayninchikmanta kawsaykunatapas, iskay simitapas (qichwata - kastillata), imallapipas llamk'akuyllatapas, qhapaq suyukunapi hina uywa uywayllatapas, chakra llamk'ayllatapas ima, imaynatachus Inka yachay wasinpi yachachirqan anchay hinapas kallanmantaqmi.

Ayllu machu runakunapaqpas yachay wasipas kallanmanmi. Chaypiqa mana yachay wasi tukuqkuna hunt'apankuman, runa hanpiytapas wawa yachachiytapas ima kallanmantaq. Hinallataq tukuy waynakuna musuq umalliqpaq yacharirinallankutaq.

Tukuy kay yachaykunaqa wak llaqtakunaman ripunanchikpaqmi kanan. Chaypiqa, allin yachaysapahina llamk'arikunanchikpaq, mana atispaqa imallapipas llank'arinanchikpaqpas, aylluman kutimuspapas imallatapas ruwanallapaqpas.

Yachachiqpa yachamuq wawqi pananchikkunapas chay isaky simipi iskay kawsaypi yachachiymanta qhawarimullankutaq. Chay hina yachachiyqa ayllukunapipas llaqtakunapipas kanallanmi kayta atin. Chaypiqa aylluntinmi puririyninta qhawarinan.

5. Kaq t'aqa

5.1 Tukuchay

Tukuy umalliqkunan qhawarinanku ayllukunapi yachay wasi allin puririnampaqqa. Llapallankun yachachiqkunapas tayta mamapas huñunarisqa kuchkalla ruwarinankupaq rimarinanku. Chay hinaqa mana yachachiqllachu ima munasqanta ruwarinman. Hukkunaqa yachachiqlla yachasqanta ruwarinan nispan nimullankutaq. Chay patamanqa ayllupas yachachiqtaqa akllayta atillanmanmi.

Tukuy yachachiqmi tiyanan ayllupi. Ayllupi tiyaspaqa sasachayninkunatapas wawakunatapas ancha allintan qhawarinqa. Hinaspapis sumaqtan yachachinqa riqsisqanman hinaqa. Aswan allinmi kanman ayllumanta yachachiq kaptinqa, payqa munakuyninwanqa wawamanta pachan aylluta ñawpaqman aparinman. Chayamuq yachachiqqa allin kawsakuyniyuq, sumaq llamk'ayniyuq iman kanan.

Yachay wasiqa ancha sumaqtan yachachinan wawakunata. Ñawiyta qillqayta, wawakunapa chiqaqninmantan qallarinan.

Ayllu yachay wasiqa runa pura sumaq kawsakuytan yachachinan. Warmichapas warmicha hina qharichapas qharicha hina. Suyupa kamachiyninkunatapas yacharichinanmi runa kaspaqa mana alli kaptin atinmanmi sayariyta. Chay patamanqa yachay wasipiqa hallp'akunaman haywakuyta, pachamamaman ch'allariyta yacharinallankun ima. Chaytaqa machulanchikkunan awilanchikkunapas yacharichinan.

Qichwatapas kastilla simitapas allintan yacharinanku. Qichwataqa mana Inka / Qanchi kayninchikta qunqarinapaq kastillatataq may llaqtakunapi puririnapaq.

Qhapaq suyukunapa llamk'ayninkunatan yachayninkunatan yachay wasiqa yachachinallantaq kanan. Chay hinaqa wawaqa ima ruwakuyllatapas yachananmi, uywa uywayllatapas, chakra ruwayllatapas kanmanmi.

Kay yachaykunawanqa aswan allintan may wak llaqtakunamanqa lluqsiriyta atisunman. Chaypaqmi kastillatapas allinta yachana kachkan hatun yachay wasikunaman yaykurinapaq. Mana hinaqa imallatas llaqtakunapi llamk'arinanchikpaq ruwarinanchikpaq ima. Ayllumanpas kutimusunmanmi yanapanapaq ima. May chay suyu umalliqpaq akllakullaypipas aswantañan tupapakusunman.

Chay iskay simipi iskay kawsaypi yachachiypas ayllukunapipas llaqtakunapipas tukuypaqmi kanan. Ayllupiqa runamasinchikwanmi aparikunanpaq llamk'arina kachkan.

Machupayapaqpas ayllupiqa yachay wasi rikhurinanmi. Chaypin hunt'apankuman mana tukuqkunaqa, tukuy ima sasachakuykunamantapas rimarinkuman, may ima ruwaykunatapas yacharinkuman ima.'Chay umalliqkunapas chaykunapin paqarinan.

6. Kaq t'aqa

6.1 Allin ruwanapaq

Kay allin ruwanapaqqa chay kawsakuyninchikta allinta mat'irispa wak kawsaykunata riqsirinanchikpaqmi kachkan. Chaypaqqa huñunarikunan kanan rimarinanchikpaq, llamk'ayta qallaririnapaq ima qutucharikuna, chaymantaqa yachay wasipi ruwarina kanqa. Kayqa huk yachay wasi watan ruwarikunqa.

Qallariyninpiqa llapa aylluntinmi huñunarisqa kanqa (runa masikuna yachachiqkuna ima). Chaypin qutupi llamka'ymanta t'ukurisun, kawsakuyninchik siminchik mat'iriymanta rimarisun, Inkapa yachay wasinmanta ima, imaynatan chay llamk'aykunata ruwarisunman hina. Chaymi kanqa huk kaq thaskiy.

Chaymantaqa qutupi wakichikuyllañan kanqa. Chay qutukunaqa huk ayllu runawan, huk yachachiqwan, huk yachaq wawawan iman kanqa. Kallanqataqmi huk qutu ayllu hawamanta wak yachaykunata apamuq, huktaq ayllu ukhumanta yachaykunata aparimuq.

Yachay wasipi tukuyqa qallarinqapuni wawapa yachayninmanta chaymantaqa chay hawa yachaykunawanmi aswanta hunt'aparisun. Chaypaqqa iskay simipin rimarinanchik kanqa (qichwa – kastilla). Chaykunawanmi yacharisun iskay kawsaypi purikuyta, mana chikninakuspa ima.

Kay llamk'ay allinta puririnanpaqqa sapa iskay killan huñunakuy kanqa sasachakuykunata qhawarinapaq. Chaykunata riqsirispan watikmanta llamk'aririllasuntan.

Abreviaturas y siglas

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEA	Consejo Educativo Aymara
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CEPOs	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
COPPIP	Conferencia Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca (Colombia)
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores y Campesinos de Bolivia
Dist.	Distrito
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FDC	Federación Distrital de Campesinos
FMI	Fondo Monetario Internacional
FPCC	Federación Provincial de Campesinos de Canchis
ISPTAT	Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta
MCH	Mujeres Con Hijos en la Escuela
MSH	Mujeres Sin Hijos en la Escuela
MECEP	Programa Especial: Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana
MEC y D	Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Bolivia
MED	Ministerio de Educación del Perú
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
PMCER	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural
UNCA	Unión de Comunidades Aymaras
VCH	Varones Con Hijos en la Escuela
VSH	Varones Sin Hijos en la Escuela

Introducción

La Visión Educativa de la nación Qanchi se encuentra entramada en aspectos tanto históricos como actuales que determinan la configuración de la escuela rural ideal. Eso significa que los hechos históricos acaecidos y que quedan en la memoria colectiva de la nación Qanchi influyen las formas de concebir y de relacionarse con situaciones actuales en una suerte de ejercicio reflexivo y práctico entre lo local y lo global. Por lo tanto, la nación Qanchi, ubicada actualmente en la provincia de Canchis en el departamento de Cusco en el Perú, asume diversas estrategias y posicionamientos políticos con la finalidad de reafirmarse y valerse tanto al interior de sus propias comunidades como fuera de ellas. Cabe decir que asume o complejiza sus identidades para entablar mejores y mayores relacionamientos internos y externos. En ese contexto, el aspecto educativo oficial, como elemento foráneo a las comunidades campesinas, juega un rol determinante tanto para la reafirmación de la identidad andina local como para la construcción de las nuevas identidades que las nuevas estructuras socio políticas exigen. En ese sentido, la exploración de la Visión Educativa es una suerte de ejercicio, de hacer oir las demandas de sectores excluidos históricamente, de sus ímpetus de participar y ejercer su poder de decisión. Esta situación hace ver que las voces de los "invisibles" se encuentran presentes en el espacio donde se hallen y que sólo hace falta entablar una cálida conversación para conocer sus propuestas. No cabe duda de que los pueblos indígenas de la sierra del Perú, los quechuas especialmente, no tienen un movimiento indígena al estilo de los países vecinos que elabore una propuesta educativa dentro del marco de un proyecto político único. Sin embargo, la presente exploración, aparte de mostrar descriptivamente una demanda educativa, implica todo un proyecto de continuidad, de

movilización y de presencia en diversos contextos de la sociedad nacional. Por lo tanto, en este informe presentaremos algunas estrategias y maneras que existen tanto para reafirmarse étnicamente como para proyectarse a espacios multiculturales como otrora fue el Tawantinsuyu milenario.

La tesis comprende seis capítulos. El primer capítulo aborda el planteamiento del problema a nivel de la comunidad, de la organización campesina y de los estudiantes comunarios en formación docente de la provincia de Canchis. Luego, está el objetivo general y los específicos que guiaron este trabajo de investigación. La justificación técnica es otra de las partes de importancia por cuanto define el por qué del trabajo. Por último aparece la sección que describe la ubicación del estudio.

El segundo capítulo presenta la metodología que se siguió para la concretización de la investigación. Por lo tanto, comprende el tipo de investigación, las estrategias metodológicas que se empleó para la recolección de datos en terreno, la descripción de las muestras (en este caso de las tres unidades de investigación), los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de recolección en forma cronológica y las consideraciones éticas puestas en ejercicio a lo largo del trabajo de campo.

El tercer capítulo muestra la fundamentación teórica que se requirió para "iluminar" la investigación. Comprende las nociones teóricas y reflexiones basadas en datos empíricos de académicos e intelectuales sobre gestión y participación educativa. Así mismo, se presenta algunas experiencias de propuestas e innovaciones educativas desde los pueblos indígenas de tres países de la región andina (Colombia, Bolivia, Ecuador). Seguidamente se caracteriza al Estado nación peruano actual desde sus antecedentes históricos, así como se explora el devenir histórico de la nación Qanchi. Después abordamos el cuerpo legislativo que el Estado peruano vino formulando para la atención de los pueblos indígenas en relación con su lengua y cultura en el marco de la educación oficial y las respuestas y demandas desde las organizaciones indígenas en el campo educativo. Por ultimo, se presenta el asunto de la identidad indígena y sus transformaciones que tiene que ver, en muchos casos, con el trabajo de las escuelas rurales así como con la religión cristiana, el mercado y su propia historia y condición socio política y cultural.

El capítulo cuatro es la parte medular de la investigación por cuanto presenta y analiza los resultados de la investigación organizados en cuatro secciones. La primera contextualiza el estudio a través de la ubicación geográfica y la situación demográfica de la provincia de Canchis, los antecedentes históricos y culturales de la nación Qanchi y de la comunidad de Lari. Luego, se analiza la situación educativa rural de la

provincia de Canchis desde una perspectiva estadística en función de las cualidades y tipos de centros educativos con que cuenta el ámbito rural. Concluye con una descripción breve de la organización campesina. La segunda sección comprende la presentación misma de la Visión Educativa de la nación Qanchi y los factores tanto históricos como actuales que influyen en ella. Prosigue la apuesta de la nación Qanchi por la escuela rural. Esta sección comprende la gestión educativa, el perfil docente y las prioridades de formación que la escuela rural debe brindar para los niños. Además contiene algunas propuestas de educación de adultos en la comunidad. La tercera sección presenta los nuevos roles y espacios de presencia que la Visión Educativa de la nación Qanchi persigue tanto en contextos urbanos como rurales. Finalmente, en la cuarta sección aparece la formación docente en EBI, y la EBI y sus implicancias a futuro para los estudiantes comunarios en formación docente.

El capítulo cinco contiene las conclusiones a las cuales se arribó en forma organizada y por categorías relacionadas.

En el capítulo seis está una propuesta puntual hecha en base a algunas conclusiones provenientes de los resultados de la investigación. Esta estrategia se hace con la finalidad de posibilitar mayor factibilidad a la propuesta. Finalmente se incluye la bibliografía consultada y los instrumentos con los que se trabajó bajo la forma de anexos.

Capítulo I
Planteamiento del problema

1.1. Contexto

El proceso histórico anterior y, especialmente, la violencia socio política de las últimas décadas vividas en el Perú determinaron el aletargamiento de muchos frentes populares y organizaciones campesinas en la generación de propuestas organizadas frente al gobierno y las políticas de Estado. La desatención del Estado a sectores socio económicos populares y rurales pauperizados y marginados históricamente generó una etapa difícil de enfrentamiento e intimidación interna. Un primer frente estuvo protagonizado por facciones de tendencia ideológica izquierdista-marxista en subversión armada contra el Estado y sus aparatos represivos. Finalmente esta situación culminó con una aparente pacificación y derrota al "terrorismo". Una de sus mayores secuelas fue el desvanecimiento del poder político de las organizaciones sociales, principalmente de sindicatos y gremios, que otrora luchaban por las reivindicaciones y los intereses colectivos de las clases trabajadoras. El "mantener" un Estado de derecho pacificado significó la dación de una serie de leyes (como la antiterrorista) y de mecanismos de acción y represión de toda idea y accionar contestatario que cuestione el sistema democrático establecido por el gobierno.

La Confederación Campesina del Perú (CCP) fue una de las instituciones donde mayor incidencia tuvo la violencia socio política. La razón de esta incidencia fue la casi legendaria adopción de ideología marxista-comunista por sus líderes y representantes (década de los 30s y 40s). Esta posición izquierdista (vanguardista y contestataria de entonces) fue influencia directa de los partidos políticos de esta línea política como el Partido Comunista de Perú (PCP) y sus demás facciones posteriores. El

tiempo mostró que la izquierda marxista nunca favoreció a los intereses reales de las comunidades campesinas y peor aún a su caracterización socio cultural y lingüística; sin embargo, la apuesta doctrinaria continuó (principalmente por sectores dirigenciales campesinos). En ese sentido, se dice que:

> La izquierda prometió, abrió cauces de esperanza, pero su canibalismo y caudillismo acabaron con la ilusión. Paradójicamente, allí donde la izquierda tuvo fuerza, los indígenas se debilitaron. La razón parece simple: la esperanza de una alianza entre la clase obrera y el campesinado como eje para la revolución no tiene en cuenta el factor étnico. (Montoya 1998: 158)

Aparte de esta secuela política ideológica, el efecto que debilitó la organización campesina se dio debido a que ésta se vio avasallada y sometida a dos fuerzas beligerantes, tanto del Estado como de los grupos subversivos armados. Como señala Montoya al referirse a uno de los grupos subversivos:

> (…) la práctica de Sendero Luminoso produjo en sus zonas de fuerte influencia, entre otros muchísimos efectos, un sensible debilitamiento de las organizaciones históricas de los indígenas y de los campesinos. (ibid.)

Éstas son algunas de las razones contemporáneas por las cuales la capacidad organizativa y la madurez política en cuanto a identidad étnica, recuperación cultural, educación "propia", y otros, quedaran relegados con respecto a las organizaciones indígenas de otros países de la región.

Uno de los campos que menos reflexión tuvo, y aún tiene, desde las organizaciones campesinas de la sierra del Perú, es el de la Educación. Ello significaría que la problemática educativa no sería un problema prioritario de intervención y gestión política desde las organizaciones campesinas. No existe una propuesta educativa desde las organizaciones campesinas. La discusión sobre el tema educativo al interior de las organizaciones campesinas actuales se reduce a pequeños enunciados complementarios dentro de aspectos de mayor prioridad (tierras, agricultura).

Esta situación genera una serie de efectos en diversos niveles organizativos y de participación como veremos a continuación.

A nivel de comunidad

En este nivel, se observa una participación comunitaria no determinante, ni influyente y menos propositiva en temas educativos. La parti-

cipación está reducida a sólo aquellos padres de familia que tienen hijos en la escuela de la comunidad. Actualmente el Ministerio de Educación, en el proyecto final del Reglamento General de Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) de Centros Educativos Públicos, establece, en los artículos que se relacionan más a participación con "decisión", incisos como los siguientes:

> **Artículo 9º**.- Son deberes de los padres de familia, tutores o apoderados:
> (…)
> c) Apoyar la labor educativa de los docentes dentro y fuera del Centro Educativo (…)
> d) Participar en la ejecución de las actividades del Centro Educativo, en la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan Anual de Trabajo (PAT) (…)
> e) Colaborar con las actividades educativas programadas por el Director y los docentes cuando ello les sea solicitado (…)
> g) Abonar la cuota anual ordinaria y las extraordinarias que acuerde la Asamblea General (…) y realizar el trabajo comunitario que requiera el Centro Educativo.
> (…)
> **Artículo 10°**. Son derechos de los padres de familia:
> (…)
> e) Supervisar (…) las actividades y la gestión económica de la APAFA
> f) Participar y colaborar (…) las actividades que realice el Centro (MED[4] 2002c: s/p).

El velar por el mantenimiento de un ambiente armónico dentro de la institución; el preservar sus bienes; el denunciar las malversaciones de fondos; así como ser elegidos y elegir; tener voz y voto y opinar en las reuniones, son deberes y derechos que complementan este reglamento. En ese sentido, este reglamento es eminentemente prescriptivo y único a nivel nacional y desecha la posibilidad de otras formas de gestión y de participación de la comunidad y su organización en la escuela. Por otro lado, la única oportunidad de proponer criterios técnico pedagógicos sería durante la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI)[5]. Este proyecto cuenta con la elaboración de la Propuesta Pedagógica que vendría a ser "(…) el marco orientador elegido por la escuela para atender las

---

4 Ministerio de Educación del Perú.

5 El PEI es un instrumento de planeamiento escolar que coadyuva en la conducción del centro educativo de la manera más apropiada. La misma que se hace para responder al reto planteado por los continuos cambios del futuro.

necesidades y expectativas educativas de la comunidad" (MED 1998: s/p). El hacer valer las necesidades y expectativas de la comunidad como parte de la propuesta pedagógica sería la única manera de participar decisivamente en la gestión educativa, siempre y cuando la comunidad educativa exija y participe en la formulación y el cumplimiento del proyecto aunque dentro del "marco de las políticas educativas del Estado"[6].

A nivel de organización política dirigencial

Ni la Federación Provincial de Campesinos de Canchis (FPCC) ni las federaciones distritales y las juntas directivas de las comunidades campesinas no plantean ni tienen una exigencia técnica, ni político cultural alternativa o complementaria al sistema educativo rural vigente. Ello conlleva a la ausencia de una perspectiva étnica y/o política para el fortalecimiento de la nación Qanchi y mucho menos de una identidad quechua desde las instituciones educativas rurales como de otras que las organizaciones campesinas puedan tomar, resignificar o generar en beneficio propio.

A nivel de estudiantes comunarios en formación superior

Existe un abandono de patrones culturales andinos y una rápida transición hacia lo foráneo (aculturación) promovidos por una creciente migración de jóvenes hacia centros poblacionales urbanos. Esta situación tiene consecuencias en ámbitos socio culturales específicos de la comunidad, como vemos a continuación:

En el plano lingüístico, se da el progresivo desplazamiento de la lengua quechua y pérdida de la riqueza lingüística y su implicancia cultural. Lo cual genera una ruptura intergeneracional comunicativa, la misma que produce, en las generaciones más jóvenes, intolerancia y rechazo a la lengua de sus padres y abuelos.

En el plano socio cultural, está la desvalorización y el menoscabo de la transmisión intergeneracional que pone en riesgo los sistemas de reproducción socio cultural como decisión política de la comunidad frente a una rápida pérdida de la identidad.

En el plano político, no se aprecia una conciencia política étnica como base de un proyecto histórico para las nuevas generaciones. Esta situa-

---

6 Como el "construir y consolidar su estilo educativo propio dentro del marco de las políticas y normas generales establecidas por el Ministerio de Educación" (MED 1998: s/p).

ción mantiene en *statu quo* cultural ritual el uso de la nacionalidad Qanchi, que sólo se percibe y exalta durante la fiesta andina cristiana del Señor de *Quyllur Rit'i* en las alturas del Cusco (este uso identitario se debe básicamente a la concurrencia de otros grupos étnicos quechuas de la región como los *K'anas*, los *Pawkartampu*, los *Wayri Ch'unchus*, los *Qullas*, una suerte de mestizos cusqueños denominados como nación "*Tawantinsuyo*" y los turistas), perdiéndose este auto reconocimiento en todas las demás actividades organizacionales y más que todo en lo político representativo.

En ese sentido, para viabilizar la investigación se formuló unos objetivos que fueron consolidados progresivamente quedando de la siguiente manera.

1.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Conocer la visión educativa de la Nación Qanchi, tanto desde la perspectiva comunitaria de Lari como de los planos político organizacionales y de formación de maestros.

Objetivos específicos

- Conocer la visión educativa de la comunidad campesina de Lari.
- Conocer la visión educativa de la dirigencia campesina: Federación Provincial de Campesinos de Canchis (FPCC).
- Conocer la visión educativa de los jóvenes comunarios que estudian Formación Docente en el Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta (ISPTAT).

1.3. Justificación del problema

Hoy en el Perú se producen cambios e innovaciones político culturales en el sistema educativo, por lo que se hace imperiosa (especialmente en los pueblos indígenas) la necesidad de reflexionar sobre la situación educativa y tomar una posición al respecto. En ese mismo sentido, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural (PMCER) del Ministerio de Educación (MED) del Perú declaró que:

> Los próximos cinco años han sido denominados como el "El quinquenio de la educación rural". En este contexto, ya se conoce la decisión política de considerar la interculturalidad como eje transversal del Sistema Educativo, esto significa que por primera vez en la historia se buscará la equidad y el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores del campo y la ciudad. (MED 2002b: s/p)

Este ostensible proyecto de intervención del Estado en la educación rural oficial en las comunidades campesinas implicaría mínimamente un proceso de consulta a los "beneficiarios" y en el mejor de los casos la toma de decisiones conjuntas. Pero en ambos casos requiere de un posicionamiento organizado, ya sea local y/o regional en caso óptimo. En ese sentido, la presente investigación se hace necesaria e importante porque aportará y generará una tendencia política y técnica básica con respecto a la situación educativa que se da actualmente en la provincia de Canchis. Lo cual significa un esbozo de lineamientos educativos básicos ideales para los Centros Educativos rurales de la provincia, en función a aspectos tanto históricos comunitarios internos como externos contemporáneos. Por otro lado, incidir en la promoción de alternativas que favorezcan la permanente construcción y el fortalecimiento del proyecto histórico de la nación Qanchi a través de la educación de las actuales y próximas generaciones.

1.4. La ubicación del estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la provincia de Canchis, departamento del Cusco en el Perú. La provincia de Canchis comprende ocho distritos (Sicuani, Maranganí, Checacupe, Pitumarca, Tinta, Combapata, San Pedro y San Pablo). Dentro de la jurisdicción provincial se tomó como unidades de investigación a la Comunidad Campesina de Lari ubicada dentro del distrito de Sicuani; a la Federación Provincial de Campesinos de Canchis (FPCC) que tiene como integrantes a por lo menos un dirigente por cada uno de los distritos de la provincia (según organización interna); y, finalmente, a estudiantes que provienen de diez comunidades campesinas del ámbito de la provincia (correspondientes a cuatro distritos) y que cursan actualmente el noveno semestre de Formación Docente en la especialidad de EBI en el ISPTAT. En ese sentido, se puede señalar que el trabajo, en cuanto a las unidades de investigación, abarcó casi toda la provincia de Canchis.

Capítulo II
Metodología

2.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación tiene un alcance constructivo-exploratorio. La falta de trabajos similares en la región hace que éste tenga la mencionada caracterización. En ese sentido, la dimensión constructiva consistió en la provocación de una reflexión histórica para generar opiniones, puntos de vista y percepciones tendientes a establecer una visión educativa aproximada de la Nación Qanchi. Por otro lado, la dimensión exploratoria, complemento de la anterior, consistió en una primera aproximación a la configuración de una escuela rural ideal a partir de los datos encontrados. Dankhe (1986)[7] aclara al respecto:

> Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, (...) establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables.

Esta primera aproximación a la escuela rural ideal serviría de base para entablar procesos de implementación y gestión de actividades educativas en las comunidades campesinas de tipo participativo constructivo.

---

[7] DANKHE, G. L. (1986), *Investigación y comunicació*. México: McGraw-Hill, pp. 385-454. Citado en: Hernández, Roberto et al. (1991: 59)

El marco general del proceder metodológico fue el cualitativo porque se trató de entender la visión educativa a partir de percepciones y puntos de vista de algunos actores (comuneros, dirigentes y personas en formación académica especializada) insertos en la cotidiana realidad comunitaria. Así mismo posibilitó apreciar la realidad comunitaria como una incesante interacción entre lo histórico comunitario local regional y lo contemporáneo externo en el contexto actual global de las comunidades campesinas. En ese sentido, las investigaciones cualitativas:

> se basan en la filosofía naturalista: Esto significa que (…) tratan de entender los fenómenos como se dan en la sociedad o en la naturaleza, parten de la idea que la realidad es múltiple y socialmente construida y procuran captar las formas de ver el mundo de los sujetos de la investigación, esto es preferenciar una perspectiva nativa o émica. (Castro y Rivarola 1998:12)

Por lo tanto, la visión educativa de la Nación Qanchi aparecerá como una perspectiva émica desde diversas percepciones a partir de las tres unidades de investigación.

2.2. Metodología de recolección de datos

Análisis documental

El análisis documental fue un procedimiento valioso en tanto permitió construir el contexto teórico necesario como abundar en datos para, a partir de ellos, inferir situaciones y hallazgos. En ese sentido, se trabajó con documentos orales y escritos.

Los documentos orales tuvieron una singular relevancia en esta investigación. Éstos provinieron de la memoria colectiva de las personas de la comunidad, de los dirigentes campesinos y los estudiantes comuneros los mismos que fueron base para reconstruir la historia oral mínima de la nación Qanchi. El recuperar la memoria colectiva vía la narración oral de las personas entrevistadas de las tres unidades de investigación sirvió de argumento reflexivo y generador de la visión educativa de la Nación Qanchi.

Por otro lado, la revisión de documentos archivados (históricos y actuales) tanto de la FPCC como de la comunidad de Lari fue de mínima a nula. El único documento de que se tuvo información fueron los libros de actas de las reuniones que se llevan a cabo de manera regular. Pero, el libro de actas de la FPCC nunca nos fue mostrado porque, según los

únicos dos dirigentes[8] de presencia permanente, no existía ningún registro que se refiera a la problemática educativa formal. En cuanto al libro de actas de la comunidad de Lari figuraban algunas breves referencias[9] sobre ciertas coordinaciones de la organización campesina y el personal del Centro Educativo Inicial de la comunidad. En síntesis, no hubo mayor documento archivado que diera pistas sobre antecedentes de preocupación por el tema educativo tanto a nivel de la Organización provincial como en la comunidad campesina de Lari.

Con relación a documentos escritos externos a la organización y la comunidad (históricos y actuales), se pudo revisar algunas investigaciones similares realizadas por instituciones privadas y el Ministerio de Educación del Perú.

Observación

La observación se planificó con la finalidad de ser utilizada mientras se hicieran los recorridos por los diferentes escenarios (comunidad, organización e ISP), y sobre todo durante los procesos de presentación de las síntesis históricas y las proyecciones de la Visión Educativa con las diferentes unidades de investigación. Esta pretensión no fue del todo posible, por cuanto las diversas actividades se hicieron en función a la disposición de tiempo e interés de las personas y los grupos. Por lo tanto, los pocos datos registrados de la observación fueron de poca relevancia para la investigación. En el caso de las reuniones de consolidación, también fueron mínimas porque las mismas fueron conducidas por mi persona bajo una presión constante de la asamblea por culminar sus "extendidas reuniones". En todas ellas, sólo se pudo "robar" un poco de tiempo para cumplir mínimamente con lo estipulado en el proceder metodológico de la investigación. En ese sentido, teóricamente se aproximó a la observación participante en tanto observador. Lo cual:

> significa que el observador-investigador está involucrado en las actividades centrales del grupo o personas que está observando, asumiendo responsabilidades concretas para ayudar al grupo, aunque todavía no comprometiéndose totalmente con los objetivos y valores del grupo observado. (Castro y Rivarola op.cit.: 27)

---

8 Los únicos dos dirigentes que estaban en todo momento activos eran el secretario general de la FPCC y su secretario de organización.

9 Las referencias se relacionaban con enseres que la junta directiva de la comunidad tenía en su poder y que iba a devolver al Centro Educativo Inicial.

Por lo tanto, mi involucramiento y necesario protagonismo para promover situaciones deseadas para la investigación durante los cortos tiempos que se tuvo en algunas reuniones con las diferentes unidades de investigación fueron las únicas en que se pudo cumplir el papel de observador-participante.

Entrevistas individuales semi estructuradas

La entrevista fue la estrategia elemental y definitiva que hizo factible la obtención de datos en función a la naturaleza de nuestra investigación. En ese sentido, la presente investigación requería de situaciones básicamente provocadas (revisión de documentos históricos orales y opiniones reflexivas con respecto a proyecciones futuras) para lograr su cometido. Las entrevistas fueron semi estructuradas con la finalidad de abundar en detalles y mantener un clima conversacional cálido. Las entrevistas fueron hechas a todas las personas posibles que conformaban las tres unidades de investigación. Para ello se contó con una guía de entrevista la cual fue usada tanto en quechua como en castellano según la comodidad del entrevistado (Ver anexo 1).

Teniendo en cuenta la poca disponibilidad y condiciones para las reuniones de las tres unidades de investigación, las reflexiones y las proyecciones de la Visión Educativa se hicieron inmediatamente después de concluida la entrevista. Ello significó el agregado de algunas preguntas que exploraran la visión educativa a partir de todo el proceso histórico narrado personalmente. En ese sentido, la adopción de esta estrategia permitió cumplir con el objetivo general de la investigación.

Cabe destacar la importancia de las narraciones orales logradas de la memoria colectiva en contraposición a los documentos escritos, dado que la fuente oral:

> (…) incluye no una narración literal o fotográfica de los hechos históricos sino memoria, ideas de la persona y deseos inconscientes. Sin duda la memoria tiene un carácter subjetivo y tendencia a interpretar la historia más que a reflejarla.
> En consecuencia los trabajos de historia oral pueden, por un lado reconstruir e interpretar hechos del pasado a través de la recuperación de distintas perspectivas hasta ese momento desconocidas, y a la vez interpretar cambios en la conciencia y encontrar sentido no sólo a lo que la gente dice sino también a lo que no dice (Sepúlveda 2002: s/p).

Por lo tanto, los documentos orales históricos reelaborados y actualizados permanentemente en el colectivo servirían de base para

posicionarse en los contextos socio políticos en los cuales les toca vivir. Lo cual significaría la renovación de sus deseos inconcientes y sus proyecciones a futuro desde una lectura flexible de los hechos acaecidos en concordancia permanente con los sucesos actuales a diferencia de la casi inamovilidad de los archivos escritos.

2.3. Descripción de las unidades de investigación o de análisis

La presente investigación se trabajó con tres unidades de investigación. La primera fue la correspondiente a la Comunidad de Lari; la segunda a los miembros de la FPCC y la tercera a estudiantes de Formación Docente del VIII semestre en EBI del ISPTAT. La segunda y la tercera estuvo conformada por personas provenientes de diversas comunidades campesinas de la jurisdicción de la provincia de Canchis.

La selección de la muestra de la Comunidad campesina de Lari se basó en el criterio de género y en el de tener hijos o no en la escuela. Por lo tanto, se conformó de diez mujeres adultas (05 sin hijos en la escuela MSH y 05 con hijos en la escuela MCH) y diez varones adultos (05 sin hijos en la escuela VSH y 05 con hijos en la escuela VCH).

Teniendo en cuenta lo anterior, se pudo contar con la participación voluntaria de 25 personas de la comunidad de Lari:

Muestra seleccionada de la comunidad de Lari

Nro	Cod.	Nom	Características
01	MSH	VP	Comunera 42 años, 1 en Lima, católica
02		VQ	Comunera radicada en Sicuani, 45 años, ex secretaria de la CC, católica
03		SJ	Comunera 37 años, católica
04		BQ	Comunera 52 años, dominical
05		JP	Comunera 50 años, presidenta Vaso de Leche, sabadista
06		CCH	Comunera 72 años, católica
07	MCH	FH	Comunera 30 años, teniente de la comunidad, sabadista
08		GC	Comunera 29 años, católica
09		LP	Comunera 36 años, ex teniente, católica
10		CP	Comunera 46 años, 2 en Lima, católica
11		VH	Comunera 41 años, sabadista
12	VSH	ECH	Comunero 47 años, católico
13		JCH	Comunero 58 años, católico
14		GP	Comunero 48 años, 1 año en la selva, dominical
15		BJ	Comunero 43 años, 1 en Lima y 1 en la selva, ex tnte. y secretario, catol.
16		RH	Comunero 36 años, ex secretario, evangélico
17		MH	Comunero 40 años católico
18		NP	Comunero 60 años, católico
19		CH	Comunero 54 años, ex gobernador, católico

Nro	Cod.	Nom	Características
20	VCH	MP	Comunero 32 años, teniente, católico
21		EH	Comunero 44 años, ex dirigente, sabadista
22		FP	Comunero 45 años, ex dirigente, sabadista
23		EM	Comunero 39 años, ex tesorero, católico
24		JF	Comunero 41 años, sabadista
25		EHu	Comunero 31 años

Con respecto a la Federación Provincial de Campesinos de Canchis (FPCC), se intentó trabajar con el total de los integrantes de la organización campesina. La dirigencia campesina cuenta con diez miembros, conformando una representación (como dicen los dirigentes, "desde Maranganí hasta Pitumarca") que cubre la totalidad de los distritos de la provincia de sur a norte:

Muestra total de la FPCC

Nro	Nom	Sexo	Cargo	Distrito	Entrev.
01	ECc	M	Secretario General	Sicuani	Si
02	GH	F	Sub Secretaria	Tinta	No
03	TH	M	Secretario de Actas	Pitumarca	Si
04	MT	M	Secretario de Organización	Sicuani	Si
05	EL	M	Secretario de Cultura y Deporte	San Pedro	Si
06	NB	M	Secretario de la Juventud	San Pablo	Si
07	FM	F	Secretaria de Asuntos Femeninos	Combapata	Si
08	HD	M	Secretario de prensa y propaganda	Checacupe	No
09	VH	M	Secret. de Autodefensa y Derechos Humanos	Sicuani	No
10	JQ	M	Secret. de Producción y comercialización	Marangani	No

A pesar del esfuerzo realizado sólo se pudo trabajar con seis de estos diez integrantes de la FPCC tal como aparece en la tabla (una mujer y cinco varones).

En cuanto a los estudiantes comunarios del ISPTAT, como en el caso anterior, se trabajó con un grupo seleccionado especialmente. El criterio de selección fue el de vivir en alguna comunidad campesina de la jurisdicción de la provincia de Canchis.

Muestra de estudiantes comunarios en el ISPTAT

	N°	Nom	Comunidad	Distrito
Grupo de mujeres	01	A.M.	Machacmarca	Tinta
	02	F.Q.	Pampa Phalla	Sicuani
	03	My.A.	Mojon Suyo	Sicuani
	04	O.Q.	Suyo	Sicuani
	05	R.P.	Chectuyoc	Marangani
	06	Y.A.	Phalla	Sicuani
	07	M.A.	Mojon Suyo	Sicuani

	N°	Nom	Comunidad	Distrito
Grupo de varones	08	A.H.	Pampa Phalla	Sicuani
	09	G.R.	K'illihuara	Tinta
	10	J.Tt.	Suyo	Sicuani
	11	M.S.	Ccayocca	Checacupe
	12	R.Pa.	Livincaya	Sicuani
	13	W.G.	Pampa Ansa	Sicuani
	14	Y.L.	Chectuyoc	Marangani

En los casos de la organización y la de los estudiantes, como dicen Goetz y LeCompte (1988: 98), se trataría de una selección exhaustiva, donde "(…) el investigador examina cada caso o elemento de una población relevante. La representatividad queda garantizada porque se cubre la totalidad de la población". Sin embargo, sólo en el caso de los estudiantes se logró trabajar con la totalidad de la selección, por lo tanto, reflejaría de forma adecuada sus proyecciones educativas (Visión Educativa) en contraste con las otras unidades de investigación.

2.4. Instrumentos de recolección de datos

Para recabar y registrar información sistemática y adecuadamente se utilizaron los siguientes instrumentos:

- La guía de observación, donde se consideraron algunas pautas generales para captar los procedimientos organizativos y de relaciones de poder al interior de los diferentes grupos (comunal, dirigencial, estudiantil) durante las reuniones promovidas por la investigación (ver anexo 1). No fue de mucha utilidad por cuanto, como se dijo anteriormente, la característica constructiva y provocada de la investigación generaba espacios hasta cierto punto artificiales, a pesar de estar "aprovechando" escasos momentos de sus reuniones. El único caso de excepción fue la reunión realizada con los estudiantes del ISPTAT por ser la única exclusivamente pactada para los fines de la investigación.
- La guía de entrevista semi estructurada tuvo el propósito de recabar información acerca de aspectos determinantes para la presente investigación. Éstos fueron: la historia de la nación Qanchi (en lo relacionado con la condición socio cultural y política así como la situación de las tierras) más la historia de la educación Qanchi. Esta guía fue utilizada tanto en quechua como en castellano con el fin de tener una referencia más detallada y émica de los interlocutores. Del mismo modo, la guía sirvió para los tres grupos de estudio.

Sin embargo, debido a la falta de oportunidades y posibilidades de realización de reuniones de consolidación histórica, reflexión y proyección de la Visión Educativa de la nación Qanchi con las diferentes unidades de investigación se procedió a incrementar algunas preguntas en la guía de entrevistas (ver anexo 2).

- El formato de consolidación histórica de la nación Qanchi estuvo diseñado para organizar resumidamente los datos históricos en función a los hitos y/o hechos de mucha trascendencia en la historia del Perú y para los pueblos indígenas. Los datos que se resumieron en ellos fueron provenientes específicamente de las entrevistas y narraciones orales sobre la nación Qanchi por parte de los entrevistados. Esto permitió una mirada (en este caso progresiva y lineal) del devenir histórico de la nación Qanchi contada desde las comunidades por los propios campesinos (ver anexo 3). Su utilidad fue significativa por cuanto generó reflexión durante las presentaciones en las pocas reuniones que se tuvo con las diferentes unidades de investigación. Además de ello, sirvió de reactivo para promover opiniones que derivaron en la Visión Educativa de la nación Qanchi.
- El formato de consolidación histórica educativa de la nación Qanchi fue complementario al anterior por cuanto permitió organizar y resumir la historia de la educación en la nación Qanchi (ver anexo 4). Los datos históricos resumidos fueron también tomados de las opiniones vertidas en las entrevistas y las narraciones de la historia de la educación de la nación Qanchi.

  Ambos formatos fueron utilizados como reactivos para la reflexión histórica y la situación educativa en las pocas oportunidades y momentos de reunión conjunta que se pudo tener con las tres unidades de investigación. Estas reuniones fueron la base para promover la visión educativa de la Nación Qanchi.
- El cuaderno de campo sirvió para registrar los hechos que se daban a lo largo del proceso de investigación, principalmente relacionados con las búsquedas y las visitas a las diferentes personas seleccionadas como muestra en cada unidad de investigación. Estos datos hicieron posible una rápida cronología de los hechos, pero en cuanto a los objetivos y la naturaleza de la investigación no fueron tan relevantes.
- Como materiales auxiliares estuvieron la grabadora de mano y la cámara fotográfica. Ambos fueron necesarios durante las entrevistas y las reuniones tanto para registrarlas magnetofónicamente como para plasmar ó congelar secuencias durante la investigación como dato visual.

2.5. Procedimiento de recolección de datos

Para tener una información adecuada de los procesos que se dieron y permitieron la recolección de datos se nos hace necesaria una reconstrucción cronológica. Esto quiere decir mencionar los dos trabajos de campo que posibilitaron obtener los resultados de la presente investigación.

Primer trabajo de campo (del 15 de julio al 03 de agosto de 2002)

El primer trabajo de campo contó con tres semanas para su realización teniendo el carácter exploratorio y de comprobación de su factibilidad.

La primera semana (del 15 al 21 de julio) fue planificada para el trabajo en la comunidad de Lari. En ese sentido, se hicieron las coordinaciones respectivas con el presidente de la comunidad y algunos miembros de su Junta Directiva. Luego de contar con la aprobación del dirigente se procedió a seleccionar personas con su ayuda. Teniendo una lista tentativa de personas se inició las entrevistas correspondientes según los criterios definidos en el anteproyecto de tesis. Estas primeras entrevistas estuvieron dirigidas a recuperar la historia mínima de la Nación Qanchi. Los días viernes 19 y domingo 21 de julio se intentó participar en la reunión de la comunidad. La intención era presentar una primera síntesis histórica y por ende reflexionar la Visión Educativa de la comunidad de Lari. La primera no se pudo llevar a cabo por tener los comuneros asuntos urgentes a tratar, y la segunda por no tener el número de asistentes requeridos.

El sábado[10] 20 de julio se hizo la reunión con dos dirigentes de la FPCC (secretario general y secretario de organización) en el local de la Federación Provincial en Sicuani obteniendo el visto bueno y el apoyo para la investigación.

La semana de trabajo en la comunidad de Lari sólo se pudo entrevistar a 7 personas y no se pudo tener ninguna reunión.

La segunda semana (del 22 al 27 de julio) estuvo planificada para el trabajo con la FPCC. A pesar de ello, el lunes 22 la comunidad de Lari convocó a una nueva reunión en la cual se presentó la síntesis histórica

[10] Los sábados son los días indicados que la FPCC toma para sus eventuales reuniones. Ello implica que los dirigentes tanto distritales como presidentes de comunidades "bajan" a Sicuani a las reuniones y de paso aprovechan para hacer sus compras por ser día de feria.

(ver anexo 5). Luego de una pequeña secuencia de reflexiones se captó las primeras opiniones sobre la Visión Educativa de la comunidad. Los posteriores días se estuvo viajando permanentemente a los distritos de la provincia con la finalidad de ubicar y entrevistar a todos los miembros de la FPCC. La búsqueda de los miembros de la FPCC fue difícil por cuanto la mayoría de ellos no habían vuelto a actuar como dirigentes ni participar en las reuniones de la organización campesina desde el día en que fueron elegidos (según comentario de alguno de ellos). Se hicieron algunos contactos pero sólo se pudo entrevistar a dos dirigentes de la FPCC que tienen mayor actividad y con los cuales coordiné el trabajo de investigación. En esa misma semana (jueves 25 de julio) coordiné el trabajo de investigación con la directora del ISPTAT que aceptó colaborar conmigo amablemente. El sábado 27 de julio intenté reunirme con los dirigentes de la FPCC bajo la invitación del secretario general. Grande fue la sorpresa porque ninguno apareció.

La tercera semana (del 29 de julio al 3 de agosto) se trabajó con los estudiantes comuneros del ISPTAT. Como la coordinación estaba hecha se procedió a las entrevistas. Estas no presentaron mayor dificultad por cuanto los estudiantes seleccionados permanecían diariamente en la institución educativa. En ese sentido, se entrevistó a 11 personas de las 14 seleccionadas. El viernes 2 de agosto se hizo la presentación de la síntesis histórica (ver anexo 6) y la reflexión para obtener la Visión Educativa desde la perspectiva estudiantil. Al día siguiente (sábado 3 de agosto) se hizo un nuevo intento de reunión en el local de la FPCC. Esta vez sólo aparecieron el secretario general y dos dirigentes distritales, quedando suspendida la reunión.

En resumen, en este primer trabajo de campo se trabajó con las tres unidades de investigación. En cuanto a la comunidad de Lari, se entrevistó a 7 personas, se intentó presentar la síntesis histórica mínima en dos reuniones y en la tercera se logró. Con ello se pudo tener las primeras proyecciones de la Visión Educativa de la comunidad de Lari. En el caso de la FPCC se entrevistó sólo a dos dirigentes y no se pudo tener ninguna reunión de presentación ni reflexión por más que se intentó dos veces. En lo referido a los estudiantes comunarios del ISPTAT se entrevistó a 11 personas y se tuvo la reunión de presentación de la síntesis histórica, la reflexión y las primeras proyecciones de su Visión Educativa sin mayor dificultad.

Segundo trabajo de campo (del 23 de septiembre al 15 de noviembre)

El segundo trabajo de campo duró ocho semanas y fue el principal período para la recolección de datos de la presente investigación.

El trabajo de campo en la Comunidad de Lari se llevó del 25 de septiembre al 11 de octubre del 2002. La investigación coincidió con la época de siembra en la comunidad. Las coordinaciones con el presidente de la comunidad fueron rápidas y amicales. Durante todo este tiempo se llegó a entrevistar a 18 personas más sobre las 7 del primer trabajo de campo. El agregado que se hizo a las entrevistas fue el de proceder a reflexionar y provocar la proyección de la Visión Educativa una vez concluida la narración histórica de la Nación Qanchi por el entrevistado. Esta determinación se tomó por la incierta probabilidad de participar en las prolongadas reuniones que la comunidad realiza y como salvaguarda en caso de no producirse asambleas en época de siembra. Muy a pesar de ello el 1 de octubre se realizó una reunión de la comunidad. A las 4:00 p.m. me dieron la palabra. Presenté una síntesis histórica mejorada y enfaticé en la situación actual de la comunidad apreciada por ellos mismos. Al cabo de media hora y tras lanzar algunas preguntas para recoger opiniones referidas a su Visión Educativa fui cortado bajo el argumento de faltarles tiempo para sus asuntos. Es así que no se pudo obtener proyecciones de Visión Educativa en la comunidad por cuanto ya no se realizó ninguna otra reunión de la comunidad en todo el resto de tiempo del trabajo de campo.

El trabajo con la FPCC se realizó del 14 al 27 de octubre. La reiteración de la coordinación con el secretario general se hizo en forma rápida. En el caso de este grupo dirigencial a duras penas se llegó a entrevistar a 4 dirigentes más de los 2 ya entrevistados. Una de las principales situaciones que dificultaron el trabajo de investigación fue la cercanía de las elecciones de gobiernos locales y regionales a nivel nacional en el Perú. En ese entender, algunos dirigentes se encontraban conformando alguna lista electoral en sus distritos, otros realizando proselitismo político partidario u organizando foros y debates entre candidatos a alcaldías distritales a nombre de la organización campesina, auspiciado por algún proyecto de desarrollo social de la iglesia católica. En ese contexto, muchas veces fui confundido como activista de algún partido político visitando a dirigentes campesinos con alguna pretensión electoral. Fueron tres los casos en que los propios dirigentes, aduciendo una serie de reparos, no permitieron ser "encontrados" ni mucho menos entrevistados.

Como en el anterior caso, la entrevista también fue complementada con algunas interrogantes para captar inmediatamente la Visión Educativa de cada entrevistado justo después de concluir su narración histórica.

El trabajo con los estudiantes comunarios se realizó del 28 de octubre al 12 de noviembre de 2002. En este caso no fue del todo cómodo

como en el primer trabajo de campo. Se encontraban en plena práctica profesional repartidos en cinco Centros Educativos de la ciudad de Sicuani. En ese sentido las entrevistas no se podían realizar por falta de disponibilidad de tiempo de los estudiantes. A ellos sólo se los encontraba en las horas de clase en las escuelas (en el turno de la tarde o de la mañana) y luego volvían rápidamente a Tinta o a sus comunidades de origen para preparar sus clases del día siguiente. Sumado a esta situación, algunos estudiantes coordinaban acciones de proselitismo político a favor de cierto candidato a la alcaldía provincial de Canchis a cambio de un viaje o fiesta de promoción en caso de ser elegido. Debido a ello es que casi todos los estudiantes del VIII semestre de EIB estaban en aparente movilización. Pese a ello se logró entrevistar a los 14 estudiantes seleccionados pero no se pudo realizar una reunión conjunta como en el primer trabajo de campo.

Entre esa efervescencia electoral la FPCC también convocó a un panel forum de presentación de propuestas invitando a los 8 candidatos a la alcaldía provincial. En dicha convocatoria debían también participar todos los componentes de la FPCC más los dirigentes de las Federaciones Distritales de Campesinos e incluso delegados de las comunidades campesinas. La convocatoria fue para el sábado 2 de noviembre, a una semana de las elecciones. En ese sentido, el secretario general me dijo que aprovechara la ocasión para presentar la síntesis histórica (ver anexo 7). Se me otorgó los primeros 30 minutos de la reunión como una forma de "esperar" tanto a participantes como a los candidatos. Empecé con 11 personas y terminé con aproximadamente 32 (entre dirigentes distritales y delegados de algunas comunidades). Luego se me pidió que acabara para "aprovechar" la ponencia de un abogado invitado sobre Leyes de Aguas mientras se hacían presentes todos los candidatos al "sillón" municipal.

En suma, el proceso de recolección de datos llevado a cabo me permitió sacar algunas enseñanzas valiosas, como que emprender una investigación en las comunidades campesinas y sus organizaciones requiere tomar en cuenta los hechos recientes, los asuntos en los cuales se hallan insertos y los acontecimientos próximos tanto de carácter nacional como local. En el caso de la presente investigación, las elecciones para gobiernos locales y regionales afectaron la disponibilidad de tiempo (en las tres unidades de investigación) y tergiversó o condicionó la predisposición de colaboración en el caso de algunos dirigentes de la FPCC. Otro aspecto a tomar en cuenta son las épocas del ciclo agrícola andino (especialmente siembra y cosecha) y de migraciones temporales para prever la disponibilidad de tiempo y la presencia de comuneros.

Por último, es necesario informarse sobre si el asunto o tema a investigar es de interés comunitario o sólo de algunos cuantos relacionados con la situación a investigar (como los padres de familia que tienen hijos en la escuela para el caso educativo). Esta anticipación permitirá tomar las medidas del caso para un efectivo recojo de datos y la contundencia de los resultados.

2.6. Consideraciones éticas

Toda actividad fue coordinada previamente con las autoridades comunales, el secretario general de la FPCC y la directora del ISPTAT, y las acciones realizadas estuvieron bajo el visto bueno de los mismos.

Se trató, en lo posible, de no transgredir las reglas y normas de la comunidad, de la FPCC y de la institución educativa que alberga a los estudiantes comunarios.

Se tomó en cuenta en todo momento las sugerencias de las autoridades y personas con las cuales se coordinó para emprender el trabajo de campo que requería la investigación.

El respeto interpersonal fue el primer aspecto que se cuidó, especialmente en el momento de realizar las entrevistas y durante las pocas reuniones con el conjunto de las unidades de investigación.

Capítulo III
Fundamentación teórica

La naturaleza de la presente investigación, inmersa en el campo de la promoción educativa comunitaria indígena, requerirá del abordaje teórico de la gestión y la participación en la educación. Luego abordará brevemente el devenir histórico de las propuestas educativas desde los pueblos indígenas en tres países de la región (Colombia, Ecuador y Bolivia). En el caso peruano se definirá la pertinencia teórica de la denominación de Estado Nación teniendo en cuenta su carácter multiétnico y pluricultural. En ese contexto se verá la relación del Estado peruano con los pueblos indígenas en el aspecto específico de la gestión y la participación educativa así como las propuestas y respuestas que se tienen desde las organizaciones indígenas. Por último, se abordará las implicancias históricas en la construcción de la nacionalidad Qanchi, así mismo la identidad indígena y sus transformaciones estratégicas en el marco del renovado contexto socio político imperante.

3.1. La gestión y la participación en la educación

Así como las opciones de una educación pertinente tanto para los pueblos indígenas como desde los pueblos indígenas evolucionaron, también las formas de conducción de las instituciones educativas tuvieron su progresión histórica. Este hecho se dio de modo relacionado con la apertura y la democratización de la educación "oficial" hacia amplios sectores populares y rurales en los países de la región (desde los años 40s). El modelo de administración que mayor incidencia y arraigo tuvo y aún permanece en amplios sectores en los países de la región es el de tipo normativo estructural. La dirección normativa sig-

nificó la puesta en práctica de lineamientos políticos que los gobiernos emitían para la administración pública generalizada basada en un conjunto de leyes, decretos y reglamentos organizados jerárquicamente (líneas de mando y poder) funcionalizadas por personas, generalmente, de afinidad política al gobierno de turno. Casassus hace notar que "en el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. De hecho, las reformas educativas de este período se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo" (1999: 19). Y añade que la "dinámica propia de la sociedad estaba ausente. En este modelo, las personas y sus interacciones estaban ausentes, constituyéndose en consecuencia un modelo de un alto nivel de generalización y abstracción" (ibid.). En todo caso, este modelo estuvo relacionado a la cultura verticalista del sistema de gobierno de la época y de la educación conocida como "tradicional".

En décadas posteriores, los modelos de producción económica y los cambios socio políticos jugaron un papel determinante en el campo educativo. En ese entender, la ideologización de la Planificación Estratégica, la Calidad Total y la Reingeniería, propias de la actividad empresarial industrial de los países desarrollados; así como la apertura social, el desarrollo de la democratización y las demandas de modernidad y modernización de las sociedades "subdesarrolladas" definieron nuevos paradigmas para la formulación de Reformas Educativas en la mayoría de los países de la región andina. En ese sentido, Delannoy (1999: 29) recuenta:

> El cambio más importante en el sector educativo iniciado durante la década de los 80s e intensificado durante los 90s, es que, con el crecimiento de la competencia internacional, el foco de atención de muchos gobiernos se ha trasladado de la provisión de recursos de aprendizaje hacia los resultados obtenidos por el sistema ("¿Cuánto aprenden nuestros niños? ¿Cuál es la brecha de aprendizaje entre alumnos ricos y pobres?" etc). Además, la búsqueda de mayor eficiencia ha estimulado el interés de los actores por nuevos conceptos, tales como la productividad educativa ("¿Cuál es la manera más eficiente y efectiva de gestionar los recursos educativos disponibles?") y la rendición de cuentas (¿Cuál es la responsabilidad de los actores frente a los resultados obtenidos?); y por herramientas de gestión, como la medición y la evaluación, aun poco desarrolladas en algunas partes del mundo.

Por lo tanto, la otrora administración educativa normativa sufrió una transformación teórica cualitativa para convertirse en gestión edu-

cativa. En ese sentido, "cuando decimos 'gestión', estamos refiriéndonos tanto al proceso de la planificación como a la administración de lo diseñado" (Casassus 1999: 17). Esta caracterización básica de la gestión educativa, actualmente, ha adquirido una serie de modos de entender según el énfasis que se le dé a alguno de sus componentes. Al respecto, Sánchez Moreno nos advierte que "[h]ay quienes entienden por gestión el manejo de recursos y, al tratar de gestión educativa, dan prioridad en dicho manejo a los recursos humanos, es decir a los docentes" (1997: 15). Luego añade que la calidad del docente es lo que cuenta junto a una buena política magisterial más sus justas remuneraciones. Por otro lado, otros "dan prioridad a la asignación de recursos financieros" (ibid.) provenientes del Ministerio de Economía que prioriza la construcción de infraestructura escolar por sobre las remuneraciones, la capacitación docente, los textos escolares y el mejoramiento cualitativo de todo el sistema. Algunos "postulan que para la transformación de la gestión educativa en el Perú es necesario superar la concepción pedagogista de la educación, así como la de orden analítico y metodológico" (op. cit.:16) y Sánchez Moreno agrega, que la educación debe ser organizada como entidad productiva para el logro de óptimos resultados. Prosigue diciendo que "otros entienden por gestión educativa el manejo del conocimiento" (ibid.). Esto implicaría el desarrollo del conocimiento, el cultivo de actitudes interpersonales de convivencia equitativa, el desarrollo social personal y el énfasis en los procesos de la construcción del propio aprendizaje y el desarrollo de competencias. Finalmente Sánchez Moreno (op. cit.: 17) opina sobre el tema entendiendo a la gestión:

> (…) como creación de las condiciones para que el futuro educativo que queremos lograr se concrete. Esto significa: que se tiene que tener un proyecto que se quiere lograr, que se selecciona a las personas que se consideran capaces para realizarlo (directivos, docentes y administrativos); que se programan y ejecutan acciones para irlo concretando y que se solucionan los problemas que lo obstaculizan; que se modifican organizaciones inadecuadas y se cambian normas, procesos, procedimientos y disposiciones obsoletos que se identificaron así al ser supervisados y cotejarlos con la realidad y con el proyecto que se quiere construir; finalmente, que se generan recursos y se los administra para contar con las personas que se requieren y realizar las acciones que se necesitan.

Analizando esta concepción de gestión educativa encontramos elementos que lindan con la planificación y la administración de lo planificado (ejecución) en perspectiva complementaria. Veamos:

Relación complementaria de la planificación y la administración

Planificación (operar lo que existe)	Administración (ejecución)
• "Creación de condiciones..." • "Tener un proyecto, seleccionar personas, programar acciones" • "Modificar organizaciones inadecuadas" • "Planificar la generación de recursos"	• "Futuro educativo a lograr" • "Solucionar problemas que obstaculizan" • "Cambiar normas, procesos, procedimientos y disposiciones obsoletas", "cotejarlos con la realidad y el proyecto" • "Generar recursos"

Fuente: Elaboración propia basada en Sánchez Moreno (1997:17)

Por lo tanto, la gestión educativa requiere de la movilización de todos los actores vinculados con el hecho educativo tanto en la planificación como en la administración de las acciones emprendidas. En ese entender:

> (…) la gestión es dinámica y flexible, no pierde el horizonte ni olvida la realidad, diferencia el operar del gestionar –porque opera lo que existe, está establecido y se ha definido y gestiona lo que quiere lograr en el tiempo, mediante un proceso que se conduce, creando las condiciones para ello–. Por esta razón un buen enfoque de gestión requiere ser holístico. (ibid.)

El carácter holístico e integral de la gestión educativa contemporánea implica tener una visión considerable de la acción humana. Ello significa que las relaciones organizadas bajo criterios e intereses requieren del esfuerzo conjunto para la consecución de los objetivos deseados.

El alto involucramiento de las relaciones humanas en la gestión educativa actual hace de ella una experiencia socio cultural trascendente para el grupo en procura de buscar un futuro deseado. Al respecto Arratia (2002: 3) manifiesta:

> En el nuevo concepto de gestión la dinámica de cada uno de los aspectos que hacen a la gestión educativa está centrada en el actor social. La gestión educativa es por tanto una forma de interacción social, de comunicación y relacionamiento horizontal que involucra a los diferentes actores empleando diferentes métodos, recursos y estrategias orientados a lograr un fin. Desde esta perspectiva la gestión educativa sería: el proceso de construcción de condiciones para que el futuro educativo que se desea lograr se concrete.

La dinamicidad de la gestión educativa actual requeriría de un alto nivel organizativo y de interacción social. Por lo tanto, "la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arre-

glos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción" (Casassus 1999: 17). En ese sentido, Samuel Gento (1992: 26) corrobora:

> Por consiguiente, una buena organización ha de permitir la comunicación en sentido vertical (en su doble dirección de arriba"–abajo y de abajo– arriba), horizontal (en ambas direcciones) y aún diagonal (interdepartamental cruzada). No debe olvidarse, en ningún caso, que para que la comunicación sea eficaz debe ser un proceso de doble dirección, en el que el emisor y el receptor intercambian respectivamente sus roles durante el desarrollo de tal comunicación.

La exaltación de lo comunicativo permite estructurar una nueva perspectiva teórica de la gestión denotada como la visión comunicacional. En ese sentido, Casassus aclara que "otra visión es mirar la organización desde la perspectiva lingüística, lo que nos permite percibirlas como 'redes comunicacionales' que se encuentran orientadas por el manejo de los actos de habla" (1999: 24). Por lo tanto, toda organización tendiente a su efectividad deberá contar con el manejo de destrezas comunicacionales entendiendo que son los procesos de comunicación los que facilitan o impiden la creación de las condiciones para que ocurran las acciones o el futuro deseado.

Un aspecto que subyace y es transversal a estas rediseñadas formas de gestión educativa es la participación de los componentes de la "comunidad escolar"[11]. Vale decir, "la organización escolar [y su gestión] vista como una comunidad de aprendizaje, dejando el enfoque de 'empresa' de servicios (Iguíñiz 2000: 71). Por lo tanto, ahora abordaremos el tema de la participación dentro del marco de la gestión educativa.

La gestión educativa actual requiere, para su prolija efectivización, de la participación de los diferentes actores de la comunidad escolar[12]. La mayoría de las reformas educativas implementadas en los países de la región tienen el componente de la participación que, en algunos casos

---

[11] Está constituida por un conjunto de actores sociales que (…) se vinculan para concertar acciones expresamente dirigidas a favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas (…) de un determinado centro educativo (MED 2002b: 1).

[12] Los actores (…) de la comunidad escolar son el director, personal directivo, administrativo y de servicio, alumnos, docentes, padres e instancias de la comunidad local que se involucran como aliados del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) del centro educativo (ibid.).

como el boliviano, es uno de los pilares sobre los cuales debe sostenerse el sistema educativo. En ese sentido, veamos qué connotaciones puede tener el concepto de participación. "Según el Oxford English Dictionary, la participación es 'la acción o el hecho de tomar parte, de tener parte en, o de formar parte de'. En este sentido, la participación podría ser transitiva o intransitiva, amoral o inmoral, forzada o libre, manipuladora o espontánea" (Rahnema 1996: 194). Luego, este autor agrega, que de ser transitiva debe tener un objetivo o meta definido; moral, porque sus fines deben ser positivamente morales o deseables; libre, porque no se obliga ni se arrastra a participar sin tener el debido interés; y espontánea, porque las personas participantes no se sienten presionadas, pero están dirigidas por otros fuera de su control.

Teniendo como base las anteriores connotaciones conceptuales de la participación, la gestión educativa tendría características de ser transitiva (por tener metas definidas), moral (por tener fines positivos y deseables para los que la planifican), forzada (por los reglamentos y normas que el Estado dispone para el colectivo general) y manipuladora (porque se actúa dentro de un marco preconcebido como las Reformas Educativas y sus implicancias políticas ideológicas de planificación social).

Los antecedentes de la participación, como el de la gestión, tienen que ver con la viabilización de los cánones del desarrollo socio económico de los países desarrollados y sus efectos[13]. Por lo tanto, la participación (ciudadana o popular), en la actualidad, aparece como una apertura política de los gobiernos en consonancia con las políticas de organismos internacionales y financieras mundiales (ONU, BM, FMI, BID, etc.). En ese sentido Rahnema comenta:

> Los activistas sociales y trabajadores de campo que se habían subido al coche del desarrollo con la esperanza de que así podrían ayudar a los oprimidos "a abrirse como lo hace la flor a partir de su capullo", se encontraron frente a una realidad totalmente diferente a sus expectativas anteriores. Esto los llevó a atribuir la mayor parte de los fracasos que tuvieron los proyectos de desarrollo al hecho de que las poblaciones afectadas [beneficiarias] fueron marginadas de todos los procesos relacionados con su diseño, formulación e implementación (op.cit.:195)

En ese entender, se dice que el objetivo de la participación es lograr "un tipo especial de poder –el poder del pueblo– el cual pertenece a las

---

[13] Como la reducción del poder estatal y la fragmentación social, el neoliberalismo y la inequidad económica, etc.

clases y grupos oprimidos y explotados, y a sus organizaciones y a la defensa de sus justos intereses para posibilitarles avanzar hacia metas compartidas de cambio social dentro de un sistema participatorio" (Fals-Borda 1988)[14].

Vemos que la evolución y apertura de mecanismos de participación se encuentran relacionados con intereses político ideológicos de grupos de poder tanto internos como externos a los países. En ese sentido, las políticas de participación tienen delimitado el marco de acción mediante los respectivos reglamentos legales. En todo caso, se esperaría que las poblaciones o beneficiarios, una vez empoderados de su apertura, opten por resignificar la participación como mecanismo de poder real en función a sus intereses y con una perspectiva autónoma.

Al margen de este concepto y antecedentes de la participación social existen otros que se adaptaron al ámbito educativo. Los criterios para distinguir los tipos de participación se basan en los objetivos que persiguen y los vínculos que desean lograr en la relación entre familia, comunidad y escuela.

Un tipo de participación pasiva y con énfasis en la colaboración es cuando "(…) las decisiones esenciales sobre las acciones a desarrollar y las reglas de juego están previamente establecidas" (Arango 1990: 6). En este caso, la participación se enmarca y limita en criterios prescriptivos. Otro tipo de participación es aquella que promueve la organización, entendida como el:

> (…) proceso mediante el cual los padres se organizan para identificar sus propias necesidades con relación a la educación de sus hijos y colaborar en el diseño, implementación y evaluación de los programas. (…) crear las condiciones para que los grupos ganen fuerza psicológica para resolver sus problemas. (op. cit.: 7)

Este tipo de participación se podría catalogar como la forma inicial de promover acciones al interior de los grupos sociales para trascender a planos de fortalecimiento político y decisión autónoma. Tenemos también la participación que prioriza el desarrollo individual y grupal. En este caso, "los grupos desarrollan iniciativas para realizar acciones estimulados por sus propias ideas y decisiones, y sobre las cuales tienen

---

[14] Fals-Borda, Orlando (1988: 2), *Knowledge and people's power* (Conocimiento y poder popular). Nueva Delhi: Indian Social Institute. Citado en: Rahnema, Majid (1996:200).

control. (…) desarrollan más su potencial humano" (ibid.). La característica de esta forma participativa es el trabajo conjunto y coordinado. Es un plano mayor de organización y decisión. Por último, como un nivel alto de participación se encuentra aquella que promueve la autogestión y la adquisición de poder "en el sentido de tener acceso a los procesos de toma de decisiones y a los recursos necesarios para administrar autónomamente los proyectos y orientarlos hacia objetivos definidos por el grupo" (op. cit.:11-12). Este es el tipo de participación que algunos de los pueblos indígenas de la región andina demandan luego de fortalecer sus niveles organizacionales y consolidar sus perspectivas políticas (Colombia, Ecuador). Por otro lado, Samuel Gento (1992: 11) entiende el concepto de participación en educación:

> (…) como la intervención en la toma de decisiones, y no sólo como el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta. Nos unimos, así, a la concepción de autores que, como A. Lowin (1968), consideran que la participación completa sólo se da cuando las decisiones se toman por las propias personas que han de ponerlas en acción.

Luego, aclara que "descendiendo al terreno de lo práctico, entendemos por tanto la participación como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos" (ibid.). En definitiva, concluye que "participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de resultados), asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo" (ibid.). En todo caso, la participación, para ser real, necesitaría enmarcarse dentro de las dimensiones de la actual concepción de la gestión educativa: tanto en el plano de la planificación como en el plano de la administración. La capacidad de enmarcarse implicaría básicamente la intervención en la toma de decisiones y en compartir el poder.

Por otro lado, Gento describe una escala general de participación que sería de ayuda para determinar los niveles de decisión y autonomía en las diferentes expresiones que toma la gestión educativa.

Escala de participación

Escala	Nominación	Capacidad de participación / decisión
01	Información	Se transmite, simplemente una decisión tomada por la autoridad correspondiente para que los afectados la ejecuten
02	Consulta	Se pide opinión a los afectados, si bien la decisión la toma en cualquier caso la autoridad pertinente
03	Elaboración de propuestas	Los afectados pueden aquí ofrecer opciones y argumentar a favor o en contra, pero la autoridad decide en todo caso aprobando o modificando propuestas, o asumiendo otras diferentes
04	Delegación	Se otorga una delegación de atribuciones, de un ámbito determinado, en el cual el que recibe tal atribución delegada actúa con autonomía para su ejecución, si bien la responsabilidad última corresponde al delegante que mantiene la autoridad definitiva
05	Co-decisión	Se produce la decisión en común, tras la participación de los afectados
06	Co-gestión	La participación de los implicados se produce en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de las mismas
07	Auto-gestión	La decisión, en este caso, corresponde a quienes han de poner en práctica dicha decisión, a cuyo efecto actúan con total autonomía

Fuente: Basado en Gento (1992:10-13)

La escala nos muestra que los conceptos ideales y de mayor apertura participativa se encuentran en los niveles de co-decisión, co-gestión y auto-gestión. Lo que significaría que las políticas actuales de gestión y participación tienen un marco legal mayor definido por el Estado. Nos referimos a las políticas de descentralización del poder con vistas a generar corresponsabilidad en el impulso y desarrollo del servicio y la calidad educativa desde y para los propios beneficiarios. Esta estrategia descentralista y pro autonomista se ve reflejada en la implementación y normatización de una serie de variantes de Proyectos Educativos Institucionales (PEI)[15] en las reformas educativas de los países de la región.

Trasuntando del campo educativo oficial de los Estados a las comunidades rurales de las poblaciones indígenas, encontramos que muchas de sus actividades y acciones[16] tienen una alta efectividad en cuanto a gestión y participación se refieren. En ese ámbito, la manera común que

[15] Entendido como el principal instrumento de gestión que "se convierta en la posibilidad para que directores, docentes, padres de familia, especialistas y alumnos encuentren conjuntamente alternativas viables dirigidas a superar las causas de la parálisis que afecta a los centros educativos" (Ramos 1999:15).

[16] Como la gestión de agua de regadío y consumo humano, la de las tierras y pastos comunales, de la medicina y espiritualidad andina, de recursos como la arcilla, la madera, finalizando con la gestión del poder y la autoridad comunal.

se puede percibir es la del diálogo y la decisión conjunta de las acciones a emprender. En este caso son las propias personas las que deciden (planifican y diseñan), muchas veces durante interminables horas, para luego ejecutarla y evaluarla. Quizá ésta autonomía consuetudinaria sea la mayor ventaja para el éxito de los "modos" organizativos andinos locales. No existe una norma externa pensada para ellos al gestionar "empresas" vitales para la regeneración de la vida en la comunidad. Al parecer, esta forma de sobrellevar la gestión tiene cercanía con las más avanzadas configuraciones de las diligencias modernas.

Sin embargo, algunos pueblos indígenas de algunos países de la región ven también la educación "formal" estructurada desde sus perspectivas como vital para la vida tanto comunitaria como en la sociedad nacional de sus países y el mundo. En ese entender, ahora veremos las propuestas educativas que algunos pueblos indígenas de Colombia, Bolivia y Ecuador vía sus organizaciones plantean a los gobiernos de sus países.

3.2. Los pueblos indígenas de la región andina y sus propuestas educativas

En ciertos países de la región andina algunas organizaciones indígenas, a partir de sus propios intereses o con apoyo de agentes externos privados y/o retomando la política educativa del Estado, impulsan desde algunas décadas opciones educativas en función a sus requerimientos y necesidades socio culturales y políticas. En ese sentido, en algunos casos, la preocupación educativa aparece circunscrita en el marco técnico pedagógico, casi siempre, de una EIB estatal, alcanzando en otras a formar parte de plataformas reivindicativas más amplias engarzadas a proyectos políticos integrales. Estas experiencias plantean opciones de gestión educativa indígena y llevan ejes políticos y de acción casi comunes (cosmovisión, lenguas, tierra y territorio, identidad, autonomía, interculturalidad, etc.).

Veamos un breve recuento de algunas experiencias de educación indígena llevadas a cabo en tres países de la región, Colombia, Ecuador y Bolivia. Esta visión panorámica nos permitirá tener algunos elementos de referencia para ubicar y comprender la visión educativa de la Nación Qanchi.

Colombia

Los pueblos y organizaciones indígenas de Colombia tienen una destacada experiencia contemporánea en la Educación Indígena o, como

diversificadamente la llaman, la "Educación Propia". Cabe señalar el permanente esfuerzo por ejercer una gestión autónoma expresada en una participación colectiva y la recurrente construcción de su educación (currículo abierto). Cabe notar que la institucionalización de la Educación Indígena como Etnoeducación por parte del Estado[17] colombiano fue la que promovió una mayor movilización para la construcción de una "Educación Propia" retomada desde los pueblos indígenas. Esta apertura estatal fue resignificada en el fragor de las luchas por el reconocimiento de sus tierras ancestrales y el control autónomo de las mismas. En ese sentido, la dación de políticas educativas para los pueblos indígenas estuvo acompañada de asesorías y financiamiento para investigaciones antropológicas, de pedagogías propias y de recuperación y desarrollo lingüístico indígena. La propuesta vino desde el Estado junto a una serie de reconocimientos y reivindicaciones que los movimientos indígenas exigieron y que el gobierno colombiano supo utilizarlas estratégicamente para frenar, en alguna medida, el incremento de la violencia política en los territorios indígenas. Gros comenta los alcances del reconocimiento constitucional:

> Con ella el país se declara pluricultural y multiétnico y reconoce importantes derechos colectivos a su población indígena y afrocolombiana: derechos territoriales, lingüísticos, educativos, a cierta forma de autogobierno y al uso de un derecho consuetudinario, a la protección de su medio ambiente, etc. (Gros 2002: 133)

Además, agrega que la reformulación constitucional requirió del marco de la democracia participativa y el reconocimiento de la pluriculturalidad y de los derechos indígenas como dos pilares importantes. Por lo tanto, estas medidas tratarían "de renovar la política, de relegitimar al sistema, de pacificar al país" (op.cit.:135,136). En ese entender, la etnoeducación, desde el Estado colombiano, vendría a ser el:

> Proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía, en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida. (MEN 2000: 222)

---

[17] La base legal que ampara esta opción educativa es el Decreto Ley Nª 1142 de 1978 del gobierno colombiano.

Al parecer, el componente activador que promueve la toma de decisiones al interior de los grupos sociales es el carácter abierto de la educación indígena que implica un trabajo social dinámico para su configuración. Este carácter abierto permite emprender reflexiones participativas y promover la construcción de una Educación Propia desde una gestión *cuasi* autónoma. En ese entender, al ser tomado y modificado desde las organizaciones y pueblos indígenas bajo la denominación de Educación Propia este constructo conceptual comprendería:

> La espiritualidad profunda donde el hombre es parte de la naturaleza, que le indica su función y la razón de ser de su existencia, su misión es la de cuidar, proteger, respetar y defender la madre tierra manteniendo en equilibrio armónico el cosmos con relación al hombre mediatizada por las autoridades tradicionales, nuestros sabios, los depositarios de los conocimientos y saberes milenarios que han mantenido nuestras culturas. (ONIC 2000: 38-39)

Además, según la organización indígena, se dice que la Educación Propia se inicia desde antes de nacer y va más allá de la muerte atravesando todos los ámbitos de la vida, donde los hombres, los dioses y la naturaleza conviven en armonía.

Sin embargo, esta reconceptualización estará en permanente modificación en la medida que los procesos dialécticos de organización política y de perspectiva socio cultural se fortalecen al interior de los pueblos indígenas. Por ello, se dice que "(…) hoy estamos hablando de procesos de construcción y reconstrucción de la educación propia como base fundamental que responda a los planes y proyectos de vida de las comunidades y pueblos indígenas" (Jiménez 2000: 34). En ese sentido, las diversificaciones permanentes implican procesos de acuerdo y consenso social, tal como se expresa a continuación:

> La educación propia se construye de manera colectiva, desde esta realidad y en los contextos particulares de cada zona, teniendo en cuenta la integralidad en la formación del niño y de la niña, jóvenes, adultos; con el propósito de fortalecer la identidad y autonomía como pueblos en el marco de los proyectos globales de vida. (CRIC 2000: 52)

La Educación Propia tiene como soporte macro el denominado Proyecto de Vida o Plan de Vida que comprende la perspectiva integral (socio política, cultural, religiosa, etc.) del pueblo indígena. Este proceso de construcción empieza estratégicamente sobre la base de momentos reflexivos en la comunidad, que se generarían a través de preguntas como éstas: "¿Quiénes somos y qué queremos? ¿de dónde venimos y

hacia dónde vamos? Son preguntas fundamentales cuando hablamos de construir o fortalecer un proyecto de vida" (CRIC 2000: 57) a futuro.

Las respuestas a estas interrogantes abordan específicamente el reconocimiento existencial y la adscripción étnica identitaria, pero sobre todo, generan expectativas de trascendencia socio política en toda la comunidad. En ello radica la importancia de esta estrategia, en buscar las alternativas, los nuevos horizontes para las viejas necesidades y problemas desde una visión holística de la vida comunitaria. O sea,

"(…) pensamos que la formación para la vida implica que las personas estructuren un proyecto de vida, es decir, el futuro deseado y capaz de realizarse con la interacción con otros" (Ipia y Bolaños 2002: 104).

Este proceso reflexivo conlleva a generar una serie de propuestas educativas, que permite operativizar de forma sistematizada lineamientos educativos propios. Veamos la fundamentación de los criterios:

> Los criterios para el diseño de la propuesta educativa se han fundamentado en la trayectoria ancestral de las comunidades, en la reflexión y reconstrucción de su historia, en los problemas y expectativas de vida de los pueblos indígenas que lo conforman y en el desarrollo de experiencias concretas que actúan como referentes para orientar la educación en las comunidades indígenas consolidando un proceso educativo permanente que contribuye decisivamente en la resolución de los problemas y necesidades y da sentido a la vida comunitaria. (CRIC 2000: 47)

Estos proyectos de vida, base para el progresivo fortalecimiento étnico identitario de los pueblos indígenas colombianos, implican además la promoción de maestros indígenas, la elaboración de currículos propios (donde los conocimientos y saberes tradicionales son tomados en cuenta junto con sus procesos metodológicos propios de transmisión socio cultural e intergeneracional), el uso de la lengua materna indígena y el castellano como segunda lengua, la flexibilización del calendario escolar en concordancia con las actividades socio-productivas de la comunidad en el marco climático y espiritual de la región. Todo ello enmarcado dentro de su cosmovisión y relacionada con sus luchas reivindicativas y políticas como nación indígena inmerso en un contexto adverso de violencia política represiva, tanto del gobierno colombiano como de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), grupo guerrillero enfrentado al Estado.

En suma, el empoderamiento de la etnoeducación, su diversificación y enriquecimiento participativo por parte de las comunidades indígenas y sus autoridades es bastante rescatable más aún en el difícil contexto socio político en el que interactúan. Pero, a pesar de estos inte-

resantes esfuerzos, tal parece que el proceso hacia el planteamiento autónomo de las propuestas educativas desde la mayoría de los pueblos indígenas todavía es débil.

Bolivia

En amplias regiones americanas colonizadas los rezagos del latifundio y el gamonalismo criollo[18] convirtieron la escritura y el castellano en armas de abuso y opresión contra los indígenas. Esta situación llevó especialmente a mestizos indigenistas a promover una suerte de propuestas tendientes a mejorar "el problema del indio". En ese sentido, en Bolivia se creo una alternativa educativa, con anterioridad a los demás países de la región, pensada para los indios. Esta experiencia fue implementada por "(…) iniciativa personal de Elizardo Pérez, que en 1931 fundó la Escuela Ayllu en Warisata" (De Vries 1989: 29). Instituida bajo el principio de la no violentación del curso normal y la descentración de la mentalidad indígena recuperó algunos elementos de su cultura (distribución de tierras, organización para el trabajo, tecnologías propias) y las combinó con otros conocimientos y tecnologías foráneas (talleres de producción, cinematógrafo, biblioteca, fábrica de ladrillos, etc.) para formar al nuevo indio. Toda una propuesta pensada para los indios y contextualizada en ciertos elementos recuperables de su cultura. Después de esta legendaria experiencia y tras seis décadas aparece una propuesta sistematizada, completa y básicamente parecida a la actualmente conocida Educación Intercultural Bilingüe. La propuesta la hace una organización sindical como parte de los preparativos por "Los Quinientos Años…". Se trata de la propuesta elaborada, en 1991, por la Comisión de Educación, liderizada por Víctor Hugo Cárdenas, de una de las mayores organizaciones político gremiales del país: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). Era una alternativa educativa reivindicativa y coherente a los principios políticos de la organización y sus bases en una coyuntura histórica de máxima exaltación étnica indígena. Constituía también el primer paso por cuanto se pedía que "sea analizada y discutida por todos los compañeros y compañeras del campo en eventos regionales, provinciales, de ayllus, de tentas, de ranchos, de comunidades y de colonias, tanto

[18] Como las que existieron en el norte, centro y sud América y aún perduran bajo diversas formas en los actuales países colonizados especialmente por españoles, portugueses e ingleses.

del altiplano, valles y yungas, como de los llanos y el chaco boliviano" (CSUTCB 1991: 1). Así mismo, en otra parte decía:

> Exigimos al gobierno que cumpla su compromiso de dar prioridad a la educación intercultural y bilingüe, tal como dijo el Sr. Ministro de Educación y Cultura en varias oportunidades (…). Hasta el momento no existe dicho apoyo ni la priorización prometida con los proyectos realizados en las zonas quechua, aymara y guaraní. (CSUTCB 1991: 17)

Sin embargo, esta propuesta educativa demandada desde el Comité de Educación de una organización sindical, tuvo un cercano asesoramiento de especialistas que desarrollaban proyectos en EBI[19], financiados por organismos internacionales, en áreas de mayor población indígena de Bolivia (quechua, aymara y guaraní). A pesar de ello, y de cumplirse la pretensión original de consulta, de reflexión, de consenso y definición en y con los propios pueblos indígenas y sus organizaciones[20], el proyecto habría contado con un real respaldo social. Más tarde, esta Secretaría de Educación y Cultura de la CSUTCB, con la dación de la Ley 1565 de Reforma Educativa y la Reforma a la Constitución Política del Estado (reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la nación, Art. 1 °, promulgada el 12 de agosto de 1994) sería la base para la organización de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs), en este caso, Quechua y Aymara.

La ley 1565 de la Reforma Educativa en julio de 1994 oficializa la Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado. Ésta a su vez se norma con el Decreto Supremo (DS) 23949, Reglamento sobre Órganos de Participación Popular dado el 1 ° de febrero de 1995. Este DS, en el Título III, De los Consejos de Educación, Capítulo III, De los Consejos de Pueblos Originarios (CEPOs), artículo 31 °, reconoce como una de las atribuciones específicas de los Consejos de Pueblos Originarios el:

> 1. Participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional y particularmente de aquellas que involucren directamente a los miembros del pueblo originario al que representan. (MEC y D[21] 2001: 73)

---

19 Proyecto de Educativo Rural PER I y II (1975-1981), Alfabetización en lenguas originarias SENALEP y Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe PEIB-UNICEF (1989-1994).

20 A excepción del pueblo Guaraní que tuvo una impresionante movilización político organizativa por la implementación de la EIB en su momento.

21 Ministerio de Educación Cultura y Deporte de Bolivia.

Como vemos, las posibilidades de participación "en la formulación de políticas educativas" y apertura para la toma de decisiones de los pueblos indígenas vía los CEPOs se encuentra amparada por un marco legal definido para tal fin.

Sin embargo, toda esta supuesta capacidad decisoria, como en el caso del Consejo Educativo Aymara (CEA), se ve restringida por el objetivo principal de su propio Plan Operativo 1998-2002, que manifiesta:

> Participar en la proposición, elaboración y adecuada ejecución de políticas educativas, culturales y lingüísticas tendientes a mejorar de manera integral los servicios de educación pública, mediante la interculturalidad y el bilingüismo en el marco de la Reforma Educativa. (CEA 1998: 9)

O esta otra, del Reglamento sobre Órganos de Participación Popular (DS 23949/1995):

> Artículo 2° Los consejos Departamentales de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios; el Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación son órganos consultivos, conformados por representantes de distintos sectores de la sociedad boliviana en su ámbito correspondiente. (MEC y D 2001: 69,70)

La situación de participar en la "proposición" o sólo ser un ente "consultivo" dentro de un marco preestablecido (Ley de Reforma Educativa) minimiza la posibilidad de formular alternativas distintas y necesarias para el colectivo al cual representan. Esto trae a colación una serie de problemas y descontentos de la población beneficiaria, como el señalado por el ex vicepresidente del Consejo Educativo Aymara (CEA), quien al rememorar las etapas de implementación de la EIB decía "(…), tuvimos varios problemas, entre los que señalamos el rechazo de los padres de familia y el débil apoyo de las autoridades nacionales" (Gutierrez 2002: 47), repercutiendo en el actual "normal" desarrollo de la EIB oficializada por el Estado. En ese sentido, es que el mismo representante agrega:

> (…) las organizaciones indígenas, originarias y campesinas, al parecer bajaron la guardia, ya no apoyan como al inicio a la EIB porque ahora es una política de Estado. Incluso hay personas que creen que el gobierno está imponiendo esta modalidad para postergar sus aspiraciones. (Ibid 49)

La dación de la Ley de Reforma Educativa, visto como un expectante avance en el aspecto legislativo al nivel de los países de la región,

significa un retroceso en la dinámica lograda en algunas experiencias locales de EIB. Tal situación parece haber sucedido en el programa propulsado por TEKO guaraní (ONG privada) y la UNICEF, en el caso de tierras bajas.

> Con respecto a las experiencias educativas, entre 1989 y 1995 se desarrolló el PEIB[22] en el pueblo guaraní. Durante esos años, las instancias de mayor nivel de la APG[23], los dirigentes comunales, los padres de familia y los sabios participaban de manera activa en varios niveles de la gestión educativa: el seguimiento y la evaluación del desempeño de los docentes y alumnos; la elaboración de los materiales educativos. (Mandepora 2001: 11)

Sin embargo, continúa diciendo, que a pesar de que la participación de los actores mencionados fue reconocida legalmente y sus funciones fueron legitimadas en el desarrollo de la EIB, especialmente dirigentes y padres de familia, sobre todo, a poco menos de cinco años de su aplicación, manifestaron de que su aporte a la gestión educativa durante la ejecución del PEIB había sido mayor y más efectivo.

La causa de este repliegue sería básicamente la centralización logística, financiera y de gestión de la EIB por parte del Estado. Por lo tanto, está siendo vista como una imposición y postergación a las aspiraciones educativas de los niños indígenas. Es más:

> Esta medida, que debería conllevar a una radical transformación de actitud, una afirmación de lo indígena pero, sobre todo, un cambio del sistema nacional de educación (…) ha generado escepticismo en las mismas filas que reivindicaban una educación incluyente y respetuosa de la heterogeneidad. No satisface ni tranquiliza el interés del Estado en considerar el significado histórico, social, económico y político de la diferencia cultural y en construir la interculturalidad –no sólo entre individuos sino entre sus propias estructuras e instituciones sociales, políticas y jurídicas. (Sichra 2003: 180)

En ese entender, las leyes y los decretos del Estado prescriben y reglamentan instituciones y roles con el propósito de atender adecuadamente a la población, pero también hacen que se alejen del seno de las organizaciones indígenas, de sus aspiraciones y de sus formas consuetudinarias de gestión y control local. Más aún, este reconocimiento legal parece tener una trascendencia negativa al interior de las propias orga-

---

22 Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

23 Asamblea del Pueblo Guaraní.

nizaciones llegando al punto de que el propio Secretario Ejecutivo de la CSUTCB (cuna de los Consejos Educativos Quechua y Aymara), Felipe Quispe propuso públicamente quitar el bono[24] a los docentes que trabajan con la modalidad EIB y además el retiro de los Asesores Pedagógicos encargados de su implementación técnica en el departamento de la Paz en Bolivia. Esto significa que los CEPOs, una vez institucionalizados bajo la cobija técnica y salarial del MEC y D y de otras agencias de cooperación internacional, están perdiendo su articulación con las organizaciones[25] sindicales y campesinas de base que otrora les concedió la representatividad política y de gestión frente al Estado.

Mientras tanto, el "tomar las características socio-culturales, los valores y formas de vida de los pueblos" (Condori 2002: 180) viene siendo postergado porque las "ramas diversificadas[26]" aún no brotan de modo perdurable para armonizar el "tronco común[27]" que rige en todo el país. Esto quiere decir que, a falta de estrategias claras para la construcción de las ramas diversificadas, muchos elementos y valores culturales andinos y amazónicos no son tomados en cuenta en los procesos educativos para efectivizar un adecuado tratamiento cultural, tendiente a la interculturalidad, en las escuelas rurales como es la pretensión de la EIB.

Ecuador

Ecuador es otro de los países donde las organizaciones indígenas tuvieron un importante accionar para la consecución de una educación acorde a sus intereses y sobre todo, coherente a su cultura. En este entender, "en la década de los cuarenta se desarrolló una experiencia de educación indígena, una de cuyas maestras fue Dolores Cacuango que, con el apoyo de algunas mujeres quiteñas y de dirigentes indígenas de la zona, organizó un grupo de escuelas indígenas" (Yánez s/a: 182-183).

---

24 Monto adicional en el sueldo a los docentes que laboran en contextos bilingües y trabajan en la modalidad EIB.

25 Se entiende que la rapiña política y los intereses económicos de la CSUTCB sobre los CEPOs es advertible pero no debe ser óbice para el alejamiento de las bases populares. En todo caso puede entenderse como una maniobra política del gobierno por fragmentar el movimiento popular en procura de implementar sus políticas.

26 Nuevas competencias obtenidas en función al contexto socio cultural y lingüístico local e incorporadas al currículo básico.

27 Currículo con competencias homogéneas básicas según estándares internacionales (necesidades básicas de aprendizaje).

La singularidad de este esfuerzo estuvo en la capacidad de promover el trabajo de "maestros indígenas (…), la utilización de la lengua materna, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra" (ibid.). A nuestro entender, los lineamientos políticos de esta educación son bastante integrales en lo concerniente a la problemática indígena, incluso contemporánea.

Las posteriores décadas (del 60 y más que todo del 70) fueron decisivas para una verdadera promoción de alternativas educativas para los pueblos indígenas. Entre éstas podemos mencionar a la Misión Andina en el Chimborazo; el ILV con su política evangelizadora utilizando las lenguas indígenas; las escuelas radiofónicas populares de la iglesia católica; las escuelas radiofónicas Shuar y Achuar en convenio con la iglesia, la federación interprovincial indígena y el Ministerio de Educación; la promovida por la Fundación Runacunapac Huasi en Cotopaxi; el modelo educativo MACAC impulsada por la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, entre otros. Como notamos, todas estas experiencias fueron promocionadas desde instituciones externas a los pueblos indígenas y atravesadas por diversos intereses ideológico-doctrinarios.

Por otro lado, cabe reconocer a las Escuelas bilingües de la Federación de Comunas "Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana" (FCUNAE). Al respecto se señala que:

> Estas escuelas comenzaron con unas pocas escuelas en 1975, para extenderse luego a unas cincuenta comunas de la federación. Realizaron algunas investigaciones en el campo de la historia, produjeron material didáctico en lengua quichua para niños y formaron maestros de las propias comunidades. Este proyecto desapareció por falta de apoyo de algunos dirigentes de la organización local. (Yánez s/a: 185)

Las investigaciones en el campo de la historia local, la producción de materiales y, sobre todo, la formación de maestros de las propias comunidades, reflejan en alguna medida la gestión socio política y participativa en el seno de la organización en momentos de apogeo.

El enorme esfuerzo desplegado en estas experiencias educativas y las luchas reivindicativas por la Reforma Agraria y las tierras formó parte de la consolidación del movimiento indígena ecuatoriano. Esta consolidación fue hecha manifiesta al cabo de unos pocos años cuando se tuvo la oportunidad y la capacidad de proponer una propuesta educativa en convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Por lo tanto, "la CONAIE, con la participación de sus organismos miembros, pre-

paró la propuesta educativa para el gobierno nacional, lo que dio como resultado la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en noviembre de 1988" (op.cit.: 186-187).

En la primera mitad de la década de los 90s, la CONAIE, reitera su demanda educativa en su proyecto político en los términos siguientes: "(…) las Organizaciones Indígenas hemos luchado a lo largo de estos siglos de sometimiento y dominación, exigiendo el derecho a que se nos eduque en nuestros idiomas y lenguas, y de acuerdo a nuestra cosmovisión" (CONAIE 1994: 43-44). Más adelante reconoce que:

> El programa de Educación Bilingüe Intercultural que se ejecuta desde 1989, desde la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe [DINEIB] (…); pese a ser un avance importante y una conquista histórica de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas; atraviesa por serios problemas financieros (presupuestarios) y de funcionalidad, debido al limitado apoyo económico, al excesivo control administrativo del Estado Uninacional, y a la falta de una política educativa clara y democrática. (Ibid: 44)

Esta directa coparticipación de los pueblos indígenas ecuatorianos a través de sus organizaciones en el sistema educativo estatal diferenciado para los pueblos indígenas (DINEIB) es realmente el mayor logro en la región. Más aún cuando en la actualidad existen instituciones donde los indígenas profesionalizados y los sabios de las comunidades comparten acciones educativas para la formación de nuevas generaciones indígenas y no indígenas. En ese entender, se dice que en los "(…) seis Institutos Pedagógicos de Educación Intercultural Bilingüe (…) [la] planta docente es totalmente indígena" (Chisaguano 2002: 55). Estos avances son significativos en la medida que los pueblos indígenas, vía sus organizaciones, irrumpen en la toma de decisiones y la gestión de sus instituciones reconocidas legal y constitucionalmente.

Sin embargo, la capacidad económica de las instituciones parece estar cada vez más recortada por cuanto el Estado asigna escaso presupuesto para el mantenimiento tanto del personal adecuado como para la ejecución efectiva de sus actividades. En todo caso, la presión económica sería otra de las nuevas dificultades que se tiene que enfrentar en el seno de la institucionalidad del Estado.

En suma, existe una variedad de situaciones y luchas por una educación pertinente desde y para los pueblos indígenas en los diferentes países de la región. Esta variedad está sujeta al proceso socio político histórico vivido en cada país y en segundo grado a la capacidad organizativa y reivindicativa de la sociedad indígena en cada una de ellas. El proceso histórico atravesado por las poblaciones indígenas /

campesinas generalmente se derivan de su situación colonial y del problema de tenencia de tierras (pocos propietarios latifundistas y situación feudal indígena). Los lineamientos políticos que impulsaron los primeros movimientos indígenas especialmente de tierras altas fueron de corte económico clasista (marxista) y en los casos casi recientes de tierras bajas con un componente étnico identitario. La excepción se muestra en el caso ecuatoriano por ser una suerte de complementación estratégica (movimiento de pluralidad ideológica)[28]. Estas movilizaciones por la recuperación de tierras crearon organizaciones macro en el seno de las regiones y los países moldeando su accionar con los acontecimientos socio políticos internos en pugna: Estado-organizaciones (contestatarias, subversivas, etc.). Por lo tanto, se puede decir que los antecedentes históricos y las tendencias políticas que guiaron a los movimientos campesino / indígenas y populares configuraron las perspectivas educativas en las regiones y en los países de la región.

3.3. El Estado nación peruano

Al culminar el período colonial español, en esta parte de Sudamérica, se empezó con el trabajo de configurar los nuevos Estados nación. Tal proyecto estuvo en manos de la oligarquía criolla dominante que había decidido independizarse de la corona española. En ese sentido:

> los grupos que detentaron el poder y controlaron los diversos aparatos del Estado se creyeron legítimos representantes de esa nación y su esfuerzo radicó en lograr consensos locales y regionales que validaran las formas organizativas que se consideraban convenientes al grupo hegemónico. Así, la nación como expresión consciente de las castas coloniales no creó el Estado, sino que es este el que surge como fundador de la nación. (Tovar 1986: 372,373)

La 'nación imaginada' por construir desde la perspectiva hegemónica debería ser entendida:

> (…) como grupo colectivo que comparte un espacio territorial definido y que posee una historia, una cultura y una lengua en común; pero además, la nación como síntesis superior y entidad unificadora de las lealtades étnicas, lingüísticas y culturales pre-existentes en el marco integrador del Estado

[28] Debido al liderazgo del movimiento indígena en las luchas populares o de otros grupos y frentes sociales no indígenas.

político: en pocas palabras, el Estado-nación, expresión legítima de la autodeterminación y de la soberanía de cada pueblo. (Amadio 1989: 425,426)

Por lo tanto, viabilizar este proyecto implicaba contar con dos estrategias políticas "que, si se la aplicaba, pensaban sus promotores, debían permitir con el tiempo construir verdaderas naciones. Son conocidas. Se trata del mestizaje y de la educación, en realidad dos caras de la misma moneda" (Gros 2000:57). Como vemos, "el Estado se conformó en términos uninacionales y monoétnicos, a pesar de que la naturaleza real de la sociedad sobre la cual se construyó es de índole multiétnica, y cultural y lingüísticamente plural" (Varese 1987: 172). Por lo tanto, el principio básico de este proyecto de construcción de la nación integrada implicaba y aún implica, para los diferentes al modelo socio cultural dominante, el abandono de su identidad, de su grupo étnico y su lengua para asimilarse a una ciudadanía común. Cabe decir que las poblaciones indígenas relacionadas con la ignorancia y la subordinación social debieran liberarse, mediante la educación y el mestizaje, para luego integrarse en el Estado nación común y populista. Sin embargo:

La voluntad de incorporación y uniformización cultural se transformó, de hecho, en una exclusión y marginación de las etnias indígenas por la propia incapacidad del Estado y de la sociedad nacional de ofrecer opciones económicas, políticas, culturales y educativas que pudieran lograr la pretendida integración nacional. (ibid.)

Por otro lado, "el Perú carecía de una clase burguesa capaz de organizar un Estado fuerte y apto. El militarismo representaba un orden elemental y provisorio" (Mariátegui 1998: 71). Además, "la aristocracia terrateniente (...) conservaba sus posiciones de hecho. Seguía siendo en el Perú la clase dominante. La revolución no había realmente elevado al poder a una nueva clase. La burguesía profesional y comerciante era muy débil para gobernar" (op.cit.:69). Y es más:

El bloque oligárquico es profundamente antinacional, no sólo en tanto constituye el eje y base social de la dominación imperialista en el país, sino en tanto su idea de nación excluye de una u otra forma a la base indígena de la pirámide, que en la época constituía las 4/5 partes de la población. Su concepción de patria se reduce a un conjunto de símbolos vacíos de todo contenido y la historia es para ellos producto de la acción de grandes personalidades: héroes, santos y estadistas. (Degregori s/f: 31)

Es así que el falso sueño del Estado nación peruano, desde la perspectiva oligárquica dominante y tomando en cuenta estos antecedentes, no

fue consumado muy a pesar de los esfuerzos legales y de acción en procura de su cristalización. Es en este sentido que Montoya (1992:32) señala:

> En un contexto de gravísimo conflicto no hay espacio aún para una identidad nacional, para un nacionalismo compartido por todos. En el fondo hay modos muy diferentes de vivir el Perú y de llamarse peruanos. Hay una nación peruana, con un Estado, un territorio, pero por su condición de nación dependiente y dominada no hay nacionalismo, no hay un sentimiento generalizado y compartido de pertenencia y orgullo de una nación. El orgullo existe, pero es débil y corresponde sólo a ciertos fragmentos del país. (Montoya 1992: 32)

Por lo tanto, en el caso peruano "es y siempre ha sido un Estado sin nación y solamente está y estaba compuesto por varios grupos étnicos que existen en el territorio. Creo que el Perú es un Estado pluri-étnico, aunque esté presentado como si fuera un Estado-nación, pero en realidad esta nación nunca ha existido desde la conquista de los españoles" (Hidetaka 2002: 183). O en todo caso, el proyecto de recibir del Estado una nacionalidad o conformar la nación de comunidad imaginada tampoco se pudo, más aún ni se podrá lograr. En ese sentido:

> Sería muy difícil que el Perú sea un "Estado Nación" dentro del proceso de globalización a menos que se fortalezca el nacionalismo. Pero también sería difícil que el Perú tenga un verdadero nacionalismo, porque la nacionalidad peruana, o sea, la peruanidad no está formada a pesar de que habían muchos esfuerzos para formar la peruanidad. (Hidetaka 2002: 187)

Contemporáneamente este proyecto de formar una peruanidad común para componer la "comunidad imaginada" de Estado nación único se ve nuevamente contradicha por macro procesos socio políticos globales. La globalización, tanto económica (la adopción del capitalismo neoliberal) como socio cultural (mayor apertura democrática y derechos humanos frente a lo diverso) y comunicativa demandan una reformación de los Estados. Inscrita en el campo socio cultural aparece una modalidad educativa alternativa al proyecto político del Estado nación, la EIB o EIB y junto a ello, la expansión de las constituciones políticas de los Estados y las propuestas de reforma constitucional sobre derechos indígenas[29] actualmente consideradas como legítimas. En ambos casos contradicen el

[29] Derechos como la autodeterminación, la autonomía, el territorio, la participación política, la institucionalidad, etc.

proyecto de la conformación de un tipo de Estado nación común y refuerzan, implícitamente, el componente pluriétnico del Perú y otros países de la región a pesar de que los Estados resguarden abiertamente el destino nacionalista en sus nuevas constituciones.

Estas situaciones hacen que la capacidad de control de los Estados se vea reducida. Frente a ella los gobiernos se ven en la necesidad de implementar nuevos mecanismos de participación para reconstruir su legitimidad. Dentro de estas nuevas formas de participación social están las políticas de participación popular, los procesos de descentralización y gestión autónoma de los servicios como educación, salud, etc.

El progresivo incremento de la relación global–nacional-local lleva también al Estado peruano a formular una serie de medidas legales tendientes a atender las nuevas demandas sociales. Veremos en este caso los concernientes a la educación.

¿Etnia o nación Qanchi?

La denominación Qanchi tanto del actual territorio de Canchis como de sus pobladores en la región del Cusco se pierde en el tiempo. El mayor texto que compila una variedad de fuentes documentales[30] sobre la provincia de Canchis en su devenir histórico es la del historiador Vicente Guerra. En ella recurre al cronista Pedro Cieza de León cuando caracteriza a los indios 'Canches' diciendo que "son indios bien domesticados y de buena razón, faltos de malicia y que fueron siempre provechosos para trabajo" (Guerra 1982:71); o, sobre la lengua de los Qanchi, a Manuel Aparicio que tomando a Guaman Poma dice: "Los Canas y Canchis hablaban el canchecana", un dialecto especial del quechua con influencia aymara (op. cit.:85); o a Bernabé Cobo al referirse a la guerra de Inca Roca contra los Chancas cuando dice: "pidió ayuda a sus vecinos los Canas y Canchis" (op. cit.:87); o también al periódico Mercurio Peruano del año 1792, cuando manifiesta que "son de una estatura mediana, y muy atrevidos, inquietos, inconstantes, desleales, y obedientes en apariencia" (op. cit.:76). Como vemos, todas estas referencias permiten afirmar la existencia de un territorio y un grupo socio cultural y lingüístico Qanchi desde tiempos anteriores a los Inkas en situación independiente y autónoma. Por otro lado, el único cronista que se refiere a los Qanchi como nación es el Inka Garcilazo de la Vega cuando dice:

---

30 Las fuentes comprenden desde los cronistas españoles e indígenas hasta historiadores contemporáneos.

> Los indios de las naciones Puchina y Canchi, que confinan por aquellos términos, simplícimos de su natural condición y facilísimos a creer cualquier novedad (…) viendo el ejemplo de los reducidos (que es lo que más los convence en toda cosa) fueron fáciles de obedecer al Inca y someterse a su imperio. (1995[1609]:107)

Esa es la primera aparición caracterizando a los Qanchi como Nación. Quizá esta denominación se deba a la influencia renacentista europea que tuvo el autor cuando escribió su obra Los Comentarios Reales de los Inkas.

En la actualidad, tal denominación es usualmente tomada en cuenta durante las peregrinaciones que grupos de pobladores, especialmente indígenas, hacen cada año al Señor de Quyllur Rit'i en las alturas del nevado Ausangate. Al respecto, Flores (1987: 142-143) manifiesta que existen tres tipos de personas que asisten a la "fiesta peregrinación" mencionada. Éstos son los mestizos (que son vecinos y peregrinos), los blancos (que son peregrinos de ciudades y turistas) y los indígenas o indios (que son colonos de hacienda, vecinos pobres y los Q'ero). Respecto a estos últimos aclara:

> (…) todo este conjunto de indios peregrina como "nación", es decir como representante de su comunidad. Toda "nación" tiene su encargado de organizar el grupo que peregrina (Carguyoq) llevando la "demanda" o "apuyaya" (…). [Éste] tiene que conseguir a los bailarines y músicos que componen la comparsa (…). Cada "nación" tiene además su Qimicho o Arariwa (…) son casi siempre altumisas o paqos. (op.cit.:143)

Por otro lado, Ávila manifiesta que en la fiesta de Quyllur Rit'i se da cada vez más la "aparición de nuevos símbolos que se reagrupan en la vieja parafernalia de los personajes de las comparsas" (2002: 232). Lo que denota, para él, distintos niveles de identidad en el cruce de lo local y la nacional y la apertura a nuevos grupos de peregrinos. Y agrega que "es el caso de las comparsas que cada vez más provienen de nuevas 'naciones'" (ibid.). En ese entender, compara el número de "naciones" participantes en el año 1960 con el del año 2001. Ahí se nota que sólo eran dos las naciones que en el año 60 participaban (Paucartambo y Ocongate) y para el año 2001 ya eran siete (Quispicanchis, Acomayo, Canchis, Paruro, Chinchero-Urubamba, Anta y Tahuantinsuyo provenientes de Cusco).

Otra pista que pretende aclarar el origen de los nacionalismos indígenas, incluso actualmente adoptado por grupos de comparsas citadinos como los del Cusco, la da Degregori basado en los planteamientos de

Flores Galindo (1987) y Burga (1988), cuando escribe sobre el "movimiento nacional indio" tomado de Rowe (1955). Dice, que los autores "señalan la influencia que tuvo en ese movimiento la lectura por parte de un sector de los curacas de los Comentarios Reales del Inca Garcilazo. Los Comentarios... contribuyeron a elaborar mitos como el Inkarrí, sirvieron para una reconstrucción idealizada del Tawantinsuyu, para reinventar tradiciones y rescatar símbolos" (2002: 165). En ese sentido, quizá la adopción del nacionalismo Qanchi, y de las otras, sea parte de esa reinvención histórica plurinacional del Tawantinsuyu Inka.

La bibliografía académica contemporánea da algunas precisiones teóricas con respecto a estos dos conceptos. Veamos:

Paralelo entre nación y etnia I

Nación	Etnia
• Espacio territorial definido • Historia en común • Cultura en común • Lengua en común • Marco integrador: **Estado político** • Autodeterminación • Soberanía	• Suelo • Raíces culturales propias • Matriz cultural / tradición • Lengua en común • Orgullo de "ser" • Proyecto a futuro
Fuente: Basado en Amadio 1989: 425, 426	Fuente: Basado en Montoya 1992: 29

En esta primera comparación la mayor diferencia entre nación y etnia radica en que el primero para configurarse como tal debe contar con un marco integrador expresado en el Estado político jurídico que le otorgue soberanía y autonomía. Este requisito teórico, propuesto bajo la perspectiva de conformar los Estado nación homogéneos e ideales mediante procesos de etnicización, históricamente no se pudo dar ni se da en la realidad. En ese sentido, es que se señala que "es también empíricamente falso que todas las naciones tiendan naturalmente a crear su propio Estado, ya que existen muchas naciones que deliberadamente renuncian a ello y prefieren mantenerse dentro de un Estado multinacional" (Giménez 1999: 6). Siguiendo esta argumentación descriptiva podemos inferir que existirían muchas naciones que renunciaron a crear su propio Estado como estrategia de continuidad solapada en el seno de los Estados modernos, con legitimidad del uso de la fuerza para su mantención, implementados por grupos de poder. Dentro de este marco Jackson dice que "actualmente el concepto de nación es bastante ambiguo con respecto a sus implicancias en soberanía y derechos tanto colec-

tivos como individuales" (1992: 21). La reafirmación de nacionalidades indígenas alrededor de una "fiesta peregrinación" andina – cristiana sería un caso de ese reconocimiento ambiguo de nacionalismo. Por lo tanto, este reconocimiento periódico de nacionalismos no sería una amenaza a la integridad del Estado peruano. Una de ellas podría ser la nación Qanchi.

Además de las anteriores definiciones existen otras que tratan de contraponer y definir las diferencias de estos dos conceptos.

Paralelo entre nación y etnia II

Nación	Etnia
• Denominación común • Mitos de origen • Lengua propia o adoptada • Historia común • Cultura distintiva • Sentido de lealtad y solidaridad • **Territorio** Exitosamente identificada y apropiación plena del territorio; fusión entre territorio, cultura y lenguaje; relación simbólica y expresiva con la tierra.	• Denominación común • Mitos de origen • Lengua propia o adoptada • Historia común • Cultura distintiva • Sentido de lealtad y solidaridad • **Territorio** Nación desterritorializada, comunidad cultural disociada real o simbólica de su territorio ancestral (forzado, despojo, leyes); territorio objeto de reclamo, disputa; disociación territorio – cultura; relación instrumental con la tierra.

Fuente: Basado en Giménez 1999: 7,8

En ambas caracterizaciones no aparece por ningún lado el marco integrador del Estado político que hace a la nación del caso anterior. Ahora el aspecto que los diferencia es lo relacionado al territorio donde se asienta el grupo social. Resumidamente hablando, haría a la nación la continuidad vivencial del grupo social sobre el territorio ancestral y en el caso de la etnia su desterritorialización y despojo incluso simbólica. Bajo este criterio territorial de nación los Qanchi volverían a ser tal.

En ese entender, se espera que los datos empíricos de la investigación señalen algún derrotero ya sea con connotación de etnia o de nación de la colectividad Qanchi.

3.4. Gestión educativa y participación de pueblos indígenas en la legislación peruana

El antecedente de mayor relevancia respecto a la educación para los pueblos indígenas en el Perú "fue la Reforma Educativa, nacida al am-

paro de la Ley General 19326 promulgada en 1972" (Zúñiga et al 2003: 19). Esta reforma comprendía la dación "de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) en 1972 y el Decreto Ley No. 21156 por el que se oficializó el Quechua, en 1975, colocaron al Perú a la vanguardia de la legislación que promovió la educación bilingüe en Sudamérica" (ibid.). El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país, su preservación, fomento y desarrollo junto a la "castellanización" progresiva no fue adecuadamente comprendida por algunos sectores estratégicos. Muchos maestros y comunidades campesinas se opusieron a su implementación y más sus detractores políticos quedó suspendida sin llegar a completar el período necesario requerido.

Más de una década después, "se aprobaron, con un intervalo de apenas dos años, la Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989 y la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural de 1991, la cual regiría para el quinquenio 1991-1995" (op.cit.: 24). En la política de EBI del año 1991 aparece por primera vez mencionada como necesaria la participación de las organizaciones de base y las comunidades en los procesos de diversificación curricular así como en la selección de zonas de expansión para esta modalidad educativa.

En el lustro siguiente (1996-2000) las acciones referidas a la EBI se concentraron en la producción de materiales educativos y la capacitación de maestros que trabajan en zonas con características socio lingüísticas seleccionadas para su aplicación.

Al finalizar la década de los 90s, y con la salida del gobierno de Alberto Fujimori, en el Perú soplaron vientos de apertura y reconocimiento legal de los pueblos indígenas. Este hecho se dio especialmente durante el gobierno de transición (noviembre 2000 a julio 2001) de Valentín Paniagua luego de la anulación de los comicios electorales nacionales. "Aunque duró poco tiempo, la presidencia interina de Paniagua fue un periodo crucial para la política indígena" (Garcia y Lucero 2003: 11).

En ese sentido, una de las mayores aperturas consistió en la promoción de diálogos con dirigentes de organizaciones indígenas, especialmente de la amazonía peruana, y profesionales vinculados con la problemática indígena. "En varias jornadas productivas elaboró recomendaciones de políticas con respecto a comunidades nativas y recursos naturales, territorios indígenas y violencia, y educación y salud en las comunidades indígenas" (ibid.). Como consecuencia de estas prácticas políticas se procedió a implementar las "Mesas de Diálogo" ampliando la concurrencia de más organizaciones indígenas y otros profesionales, la misma que

prefijó algunas bases para la futura propuesta de reforma constitucional.

En lo concerniente a la educación, específicamente de la intercultural bilingüe, se procedió a la conversión de la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) en Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en el seno del Ministerio de Educación bajo el Decreto Supremo Nº 018-2001-ED.

La ascención a la presidencia de la República de un personaje de ascendencia andina como Alejandro Toledo, con una esposa de origen belga y hablante del quechua produjo serias expectativas en las organizaciones indígenas. La toma del mando presidencial en el complejo arqueológico de Machupicchu fue una de las acciones emblemáticas del nuevo presidente.

En marzo del 2002 aparece el primer texto oficial de la reforma constitucional presentado por la misma primera dama de la nación para su consulta. La reforma tiene como propuesta fundamental el reconocimiento de los derechos de los pueblos andinos, amazónicos y poblaciones afro peruanas.

En ese mismo año 2002 aparece el proyecto del Programa Especial: Educación Rural y Desarrollo Magisterial[31] elaborado por la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural del Ministerio de Educación del Perú. Este programa asume:

> (…) que convertir la educación rural en una educación de calidad implica una reforma de Estado. Ello se expresa, por un lado, en la necesidad de democratización y construcción institucional, con su correlato de fortalecimiento ciudadano y de participación tanto individual como de las organizaciones de base, muchas veces incipientes, que deben resultar así fortalecidas. Por otro lado, demanda una racionalización (…) del aparato estatal y su funcionamiento, que debe traducirse en descentralización, eficiencia en el gasto, y coherencia en la preparación, selección, exigencias y estímulos a los recursos humanos que han prestar el servicio. (MED 2002d: 3)

El incrementar la calidad de la Educación Rural en el Perú requiere necesariamente de la ampliación de los procesos democráticos mediante mecanismos políticos de descentralización (con tendencia a su autonomía) para promover tanto la participación responsable de los beneficiarios como de sus organizaciones de base. En ese sentido, el fortalecer

---

31 Proyecto que aún no cuenta con el financiamiento del Banco Mundial para su ejecución (2002-2012) y que comprende tres fases.

la gestión educativa rural se encontraría plasmado en tres de los principios del programa.

> *Autonomía*: es la facultad de la comunidad educativa organizada de tomar decisiones en la solución de sus problemas y en los procesos de la gestión pedagógica, institucional y administrativa. El éxito de la autonomía esta en la capacidad local suficiente para lograr resultados.
> *Descentralización*: es el proceso de traspaso de funciones para lograr autonomía. En este marco se propone trasladar, a niveles superiores del sistema educativo, funciones y tareas que no es indispensable se mantengan a cargo del director del centro educativo y en cambio, le significan pérdidas de tiempo; así como trasladar, de niveles superiores del sistema educativo hacia la comunidad educativa organizada, funciones y tareas cuya ubicación más pertinente sea este nivel. La comunidad educativa organizada pasa a ser el eje de toma de decisiones, en tanto que el sistema educativo cumple la función de apoyo técnico, normatividad y evaluación de resultados
> *Democratización y corresponsabilidad*: la gestión se sustenta en 1) la responsabilidad compartida de los miembros de la comunidad educativa organizada en la toma de decisiones respecto al rumbo institucional que seguirá el sistema educativo para mejorar los procesos de aprendizaje; y 2) la responsabilidad compartida del conjunto del sistema educativo en la calidad de los procesos y el logro de los resultados. (MED 2002d: 37)

El aspecto relevante que atraviesa estos principios tendientes al fortalecimiento de la gestión educativa rural y su "autonomía" es la capacidad de tomar decisiones responsables por parte, especialmente, de la Comunidad Educativa. Para esto es necesario el establecimiento de canales de diálogo y comunicación con la población. Sin embargo, la toma de decisiones y la transferencia de tareas y funciones se encuentra enmarcada en la normatividad del sistema educativo.

La Comunidad Educativa está representada por el Consejo Escolar[32]. Este organismo tendría la capacidad de viabilizar la toma de decisiones y definir las pautas de la gestión institucional, pedagógica y administrativa tendientes a la autonomía de la institución. En ese entender:

> Las funciones más importantes de los consejos escolares en términos pedagógicos son: definir la calendarización del año escolar, hacer uso de su tercio curricular y realizar el proceso de diversificación. Sus funciones en los aspectos administrativo-financieros son: liderar la planificación escolar, ge-

[32] Presidido por el director, integrado por un profesor, un padre de familia y un representante de la comunidad.

> nerar recursos propios y celebrar convenios con diversas instituciones para canalizar apoyo técnico y financiero, pedir cuentas a las instancias superiores y rendir cuentas a la población, seleccionar docentes y aplicar estrategias e incentivos. (MED 2002d: 38)

Una de las atribuciones relevantes de los Consejos Escolares en el aspecto administrativo es la capacidad de decisión, especialmente, por los representantes de los padres de familia y la comunidad sobre la selección de docentes para la escuela rural.

Por otro lado, las escuelas rurales estarían organizadas mediante redes educativas:

> La red educativa rural es un modelo organizativo que articula centros educativos próximos geográficamente y culturalmente (…) que promueve la generación de procesos participativos e innovadores de los actores de la educación en la gestión pedagógica, institucional y administrativa de manera autónoma y descentralizada, en función a la mejora de la calidad del servicio educativo. (MED 2002d: 39)

Según el inciso correspondiente estas redes educativas aparecen como instancias mayores de participación comunitaria para las organizaciones indígenas. Veamos:

> b) A nivel de Red: la comunidad educativa participa de manera organizada en el Consejo de Red que está integrado por representantes de los directores, docentes, alumnos, padres de familia, así como de organizaciones locales de las comunidades campesinas o indígenas (Consejos Educativos Étnicos) y Municipio. (MED 2002d: 43)

En este caso, la conformación del Consejo de Red sería el espacio donde las organizaciones campesinas o indígenas se institucionalicen en los Consejos Educativos Étnicos. La institucionalización de estos Consejos Educativos Étnicos supuestamente se deberá ejecutar bajo la propia autonomía de las organizaciones campesinas o indígenas puesto que no aparece mayor detalle del mismo. En caso de ser así sería una opción políticamente sensata en función de salvaguardar la independencia de las organizaciones.

Otra de las acciones emprendidas en el mismo año (2002) con respecto a la educación en los pueblos indígenas es la presentación de la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación planteada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) del Ministerio de Educación del Perú. Los objetivos de la misma comprende:

> Mejorar la calidad educativa de todos los educandos peruanos, desde una perspectiva de respeto y aceptación positiva y creativa de la diversidad cultural y lingüística del país, como base para contribuir a una relación igualitaria y de intercambio equitativo entre los diferentes pueblos y comunidades que habitan el territorio peruano. (MED 2002c:6)

También incluyen la promoción del aprendizaje oral y escrito de las diversas lenguas vernáculas, del castellano y de otras lenguas extranjeras; y el reconocimiento y desarrollo de saberes y discernimientos, valores y prácticas de los pueblos y comunidades indígenas y afro peruanas y su relación con otros saberes de otros contextos culturales.

En lo referido a la gestión y organización de la EBI, también se enfatiza en uno de sus puntos la participación de las organizaciones indígenas. Vale decir que "[e]l Ministerio de Educación promueve la participación efectiva de los pueblos indígenas amazónicos y andinos, a través de sus organizaciones más representativas, ya que tal participación es una condición indispensable para lograr una adecuada gestión y organización de la Educación Bilingüe Intercultural" (op.cit.:10).

Cabe notar que estas acciones que lindan con la implementación de políticas diseñadas para la mayor participación de las poblaciones indígenas en cuestiones de su educación representan un avance legal importante que se acerca a los desarrollados en otros países de la región.

La Consulta Indígena sobre la Reforma Constitucional[33] se efectuó del 12 al 14 de abril de 2003. En ella participaron alrededor de doscientos delegados indígenas provenientes de todas las regiones del Perú. El objetivo de la consulta fue el de elaborar el texto final de una Propuesta Concertada. La Propuesta Concertada tuvo varios puntos relacionados con la gestión autónoma y poder de decisión que involucra específicamente el aspecto educativo.

En el punto II, sobre las Derechos Específicos, inciso 9.2 sobre La autonomía, el autogobierno y la administración de justicia, dice:

---

[33] La propuesta de la Reforma Constitucional se vino trabajando desde el gobierno interino de Valentín Paniagua y luego oficialmente afinado en el seno de la Comisión Nacional de Pueblos Andinos y Amazónicos (CONAPA), ente creado por el Estado y presidido en su inicio por la Primera Dama de la Nación Eliane Karp, para posteriormente ser concertada por una comisión de consulta indígena formada por algunas de las más representativas organizaciones campesinas e indígenas del Perú (COPPIP, CONACAMI, AIDESEP, COICAP y CONAP).

> La autonomía, el autogobierno y la administración de justicia nos permite reconocer nuestra capacidad de control y regulación en los asuntos que son internos. Así, los Pueblos Indígenas y Comunidades tenemos derecho a decidir en las cuestiones relacionadas a nuestra cultura, educación, territorio, manejo de recursos naturales. Al igual que a mantener y desarrollar los sistemas legales indígenas y las instituciones de gobierno. (Comisión Organizadora de la Consulta Indígena sobre la Reforma Constitucional 2003: 5)

Como vimos anteriormente, la efectividad de gestión y participación contemporánea tiene que ver con la descentralización del poder y la autonomía de las instituciones. En ese sentido, el derecho de decisión sólo se plasmaría en un contexto socio político de autonomía y de autogobierno. Lo que significaría que la educación, como uno de los asuntos internos de los pueblos indígenas y comunidades, sería objeto de decisión y control autónomo.

Por otro lado, en el inciso 9.4 se habla sobre el derecho a Consulta:

> La consulta es un derecho fundamental que busca asegurar el respeto y protección de la integridad, capacidad y decisión de nuestros pueblos y comunidades antes que se adopten decisiones o se prevean medidas legislativas, administrativas, planes y programas de desarrollo que nos involucre a todos los niveles: nacional, regional y local. Cualquier proceso de consulta debe comprender la información plena, el consentimiento y la oposición a la medida consultada. Además, la consulta es permanente porque adoptada la decisión en alguna materia, se debe garantizar la participación indígena en la implementación. (op.cit.: 6)

Éste es un derecho fundamental en el sentido de prever y proteger a los Pueblos Indígenas y Comunidades de las decisiones unilaterales que pueda tomar el gobierno. En caso de ser así, los mecanismos de la consulta posibilitarían un espacio de negociación y sobre todo la viabilización de la participación indígena en la implementación de las decisiones tomadas.

Por último, el punto III de la Propuesta Concertada para la inclusión de los derechos de los Pueblos Indígenas y Comunidades en la Constitución Política del Perú, Capitulo: De los Pueblos Indígenas y Comunidades, artículo 96, sobre derechos colectivos, inciso 1, manifiesta: "Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad étnica, cultural y la cosmovisión de su religiosidad ancestral, así como el control y gestión de sus procesos culturales y de su patrimonio" (op.cit.:8). Esto implicaría el fortalecimiento y mantenimiento de los procesos de producción, sistematización y transmisión de saberes y conocimientos de los Pueblos Indígenas y Comunidades mediante formas educativas tanto tradicionales como por la escuela moderna.

Como vemos, la Propuesta Concertada no contempla en ninguna de sus partes planteamientos legales que aborden específicamente la cuestión de la educación.

Sin embargo, la Nueva Ley General de Educación Nº 28044 de julio de 2003 contempla artículos importantes referidos a la educación en las poblaciones indígenas y la EIB, como son los artículos 19 y 20:

> Artículo 19°.- Educación de los pueblos indígenas
> De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.
> Artículo 20°.- Educación Bilingüe Intercultural
> La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:
> a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. (MED 2003a: 7)

El artículo 19 alude especialmente al derecho que tienen los pueblos indígenas de recibir una educación en condiciones de igualdad de oportunidades y con equidad de género con el resto de la población. Cabe decir que la igualdad de oportunidades se daría a través de programas especiales y diferenciados (como el proyecto de Educación Rural). En el caso de la EBI (artículo 20) aparece "ofrecida" para toda la población inserta en el sistema educativo peruano. Ello implica el reconocimiento de una sociedad diversa que, para desarrollarse unida y solidaria, requeriría de sus habitantes una conciencia intercultural propositiva (de respeto y dialogo intercultural). Además de ello, aparecen como puntos importantes el perfil ideal trilingüe del futuro poblador (lengua materna, segunda lengua y una lengua extranjera) y la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la progresiva asunción de la gestión educativa en sus ámbitos geográficos.

Otro artículo importante de la Nueva Ley General de Educación es el concerniente a la gestión educativa. En ese sentido, la gestión se caracteriza del siguiente modo:

> Artículo 63°.- Definición
> La gestión del sistema educativo nacional es descentralizada, simplificada, participativa y flexible. Se ejecuta en un marco de respeto a la autonomía

> pedagógica y de gestión que favorezca la acción educativa. El Estado, a través del Ministerio de Educación, es responsable de preservar la unidad de este sistema. La sociedad participa directamente en la gestión de la educación a través de los Consejos Educativos que se organizan también en forma descentralizada. (MED 2003a: 22)

Como aparece, las características básicas de la gestión educativa concuerdan con las propuestas contemporáneas. Sin embargo, la cuestión contradictoria aparece cuando demanda el respeto de la "autonomía" pedagógica y de gestión (institucional) pero dentro del preservado marco de "unidad" del sistema educativo peruano. Eso quiere decir que los roles y funciones de los "participantes" estarían decididos de antemano por la normatividad del Estado y las políticas educativas.

En suma, la legislación del Estado en lo referido a los derechos de los Pueblos Indígenas y Comunidades fue progresivamente creciendo. Ello, también obedece a la cada vez mayor apertura de los sistemas democráticos en el mundo derivados de los conflictos interétnicos y culturales recientes y el creciente reconocimiento de la multiculturalidad de las sociedades enmarcadas en la globalización.

Organizaciones indígenas y educación en el Perú

El Perú es uno de los países en que las propuestas educativas desde los propios pueblos indígenas son muy escasas o nulas, especialmente de las organizaciones campesinas de la sierra y la costa. Sin embargo, la región amazónica cuenta con la experiencia educativa de mayor magnitud emprendida con y para los pueblos indígenas amazónicos. Se trata del trabajo gestionado por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP)[34] que, a través del proyecto de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), en convenio con el ISP Loreto, viene modelando formadores indígenas provenientes de más de una decena de pueblos amazónicos desde 1987. La modalidad de selección de los estudiantes se realiza al interior de las propias comunidades y bajo el consenso del pueblo al que pertenecen. Esto quiere decir que son las propias comunidades las que proponen a sus estudiantes para que reciban una formación docente en EIB y que al terminar los mismos vuelvan a sus pueblos a cumplir el papel de enseñantes.

---

[34] Organización que agrupa a diversos pueblos indígenas amazónicos a través de sus organizaciones locales representativas.

Otra de las actividades complementarias que FORMABIAP realizó fue la elaboración de un currículo de Educación Primaria para la amazonía peruana. Veamos el proceso que se tuvo que seguir:

> Por su parte, la construcción del currículo para educación primaria intercultural bilingüe ha sido un proceso sumamente complejo que, como ya se dijo, se inicia en 1991 y contó con la participación de alumnos, especialistas indígenas, así como docentes indígenas y no indígenas. El reto principal que se tuvo que enfrentar fue el diseño de un instrumento que diera cabida a la organización, producción y articulación de conocimiento propio de los pueblos indígenas con el conocimiento científico-universal. (Mocué 2000: 256)

La estrategia participativa empleada en la elaboración de ese currículo es rescatable por cuanto permitió la reunión de diversos actores, tanto institucionales como comunitarios, para la sistematización, la definición de sus mecanismos de producción y la transmisión de los conocimientos propios al interior de los pueblos indígenas. Esto evidencia que la coparticipación en la gestión de la promoción educativa y en la elaboración de lineamientos educativos es realmente importante para el tipo de educación que una sociedad desea tener. La ventaja de este tipo de coordinaciones sería que guarda mayor coherencia con las expectativas de fortalecimiento étnico e identitario y también con las de formación en conocimientos foráneos como mecanismo de "articulación" con el mundo externo. A estas pretensiones van unidas las demandas de movilidad social y geográfica.

Sin embargo, como señala otro técnico de la experiencia refiriéndonos a la normatividad del Estado, "(…) nuestros currículos se deben aplicar únicamente en el marco del Programa de Formación, no en el ámbito pedagógico del que somos parte" (García 2002: 138). Frente a esta imposibilidad, el programa optó por la diversificación del currículo básico del Estado. Este currículo diversificado es usado por las escuelas primarias de la amazonía peruana y también fue la base para la elaboración de Cuadernos de Trabajo de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática en aproximadamente nueve lenguas amazónicas. Esta situación hace que la posibilidad de generar currículos propios u opciones educativas alternativas desde los pueblos indígenas y sus organizaciones, actualmente, esté vetada por las normas del Estado peruano. Lo que quiere decir, que el Estado a pesar de adoptar nuevos marcos jurídicos referidos al fomento de las autonomías de gestión institucional de sus instancias (incluso) descentralizadas de servicio (educación, salud, etc.), continúa desconfiando de la capacidad emprende-

dora de la sociedad. Veamos, la Ley de Gobiernos Regionales en su Capítulo II, sobre Funciones Específicas, Artículo 46º.- Contexto de las funciones específicas, señala que "[l]as funciones específicas que ejercen los gobiernos regionales se desarrollan en base a las políticas regionales, las cuales se formulan en concordancia con las políticas nacionales sobre la materia" (El Regional 2003: s/p). Luego, aparecen una serie de funciones como las referidas a la implementación de políticas regionales de educación, del proyecto educativo regional, de diversificación de currículos, de modernización de los sistemas descentralizados de gestión educativa y participación ciudadana, de la promoción de la interculturalidad, etc., pero, se concluye diciendo que deben estar siempre en "armonía" con la política educativa nacional y única. Sin embargo, la nueva Ley General de Educación pareciera que abriera espacios de participación de la sociedad en la construcción del Proyecto Educativo Nacional cuando en el Artículo 7º dice:

> El Proyecto Educativo Nacional es el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación. Se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad, a través del diálogo nacional, del consenso y la concertación política, a efectos de garantizar su vigencia. Su formulación responde a la diversidad del país. (MED 2003a: 2)

Frente a esta afirmación sólo se espera la operatividad de las instancias estatales y la sociedad para construir, en todo caso, varias alternativas educativas (o al menos regionalmente) según los contextos socio lingüísticos, culturales y económicos del país en lugar de un marco básico único para toda la "diversidad" del país. Pero, el centralismo tradicional del Estado se reitera nuevamente en la nueva Ley General de Educación Capítulo V, referido al Rol del Estado, Artículo 21º.- Función del Estado, inciso a, cuando señala: "Ejercer un rol normativo, promotor, compensador, concertador, articulador, garante, planificador, regulador y financiador de la educación nacional" (op.cit.: 7). Como se ve la omnipotencia del Estado central es tal muy a pesar de hacer los esfuerzos por generar institucionalidades de decisión y gestión autónoma, especialmente, en el campo educativo.

Volviendo al marco de la Educación Indígena otra organización denominada Unión de Comunidades Aymaras (UNCA) reconoce y legitima la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural promovida por el Estado peruano. Este reconocimiento, para todos los pueblos indígenas del Perú, se da en los términos siguientes:

> La educación bilingüe intercultural en el Perú ha cobrado una dimensión inusitada tomando como base la realidad multilingüe y pluricultural del país. Desde 1972, se encausa dentro de la ley general de educación de ese mismo año y así respaldada por la ley, las organizaciones de las comunidades aymaras e indígenas en general a lo largo y ancho del Perú la hacemos respetar. (Chambi y Huanacuni 2000: 278)

La dimensión inusitada a la que se refiere podría ser el incremento de cierto número de intelectuales y académicos tanto indígenas como no indígenas preocupados por la Educación Indígena y rural. Pero el reconocimiento legal por parte del Estado no garantiza una buena implementación y peor aún su eficiencia en los contextos socio lingüísticos priorizados. Esto implica la existencia de serias dificultades en los esfuerzos de implementación ya que escasas organizaciones campesinas[35] y civiles tomaron a la EIB como parte de sus proyectos reivindicativos y de trabajo social.

Como apreciamos, las experiencias de propuestas educativas desde los pueblos indígenas de la sierra y de las organizaciones campesinas en el Perú no existen. El marco doctrinario de referencia general es la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) tomada precariamente de proyectos privados o de cooperación internacional importantes como política educativa por el Estado peruano.

Por otro lado, ciertas organizaciones indígenas, especialmente de la sierra, tienen algunos documentos elaborados en eventos y reuniones, que contemplan algunos puntos "escuetos" sobre el tipo de educación que demandan.

En la ciudad del Cusco, Perú, en diciembre de 1997 se lleva a cabo un foro sobre derechos indígenas. En él participaron "las federaciones étnicas de la amazonía (e.g. AIDESEP y CONAP[36]) con las organizaciones más clasistas de la sierra (i.e. CNA[37] y CCP). También incluyó muchos otros grupos indígenas de diversas características étnicas e ideológicas" (García y Lucero 2003: 19). Producto de la reunión se emitió la Declaración de Qosqo. En ella, se tomó como acuerdo:

> Constituir una "Conferencia Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú" como un proceso abierto y con la intención de comenzar a forjar una volun-

---

35 Como la UNCA y algunas asociaciones civiles, de maestros y ONGs que trabajan en la implementación de la EIB vía contrato con el Ministerio de Educación en el marco del PLANCAD-EBI.

36 Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana (CONAP)

37 Confederación Nacional Agraria (CNA)

> tad colectiva indígena y con un estatuto o reglamento cuya redacción estará a cargo de las organizaciones fundadoras y de todas las que suscriban estos acuerdos. (Congreso Nacional de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas del Perú 1997: s/p)

Gracias a este acuerdo se pudo conformar la Conferencia Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú (COPPIP). Al cabo de un tiempo, el nivel de "Conferencia" fue revertido a "Coordinadora". Desde entonces esta Coordinadora ha impulsado diálogos y debates sobre la problemática indígena. Producto de ello es que en la Declaración del Primer Encuentro de los Pueblos Quechuas de América[38] encontramos en el punto sexto una proclama relacionada a la educación.

> Defendemos el runa simi, quichua o quechua, su estudio, su enseñanza y la educación bilingüe e intercultural y otras practicas de interculturalidad como uno de los elementos importantes de nuestro proyecto político. (CSUTCB, Ecuarunari, Federación Oriana, COPPIP 1999:s/p)

La EBI aparece claramente como la demanda educativa para los pueblos quechuas de América como parte de su proyecto político mayor.

Por otro lado, en el "II Congreso Nacional de Pueblos Indígenas del Perú"[39] se señala:

> El exterminio cultural y educativo de los pueblos indígenas del Perú, que es provocado por la persistencia crónica de un solo sistema educativo nacional, que está sellado por una inercia histórica homogeneizante que nos conduce a todos a la castellanización en el idioma y a la occidentalización en la cultura. Procesos anacrónicos que atentan no sólo contra los pueblos indígenas sino contra la identidad y la soberanía del Perú. Sin embargo los modelos educativos andino-amazónicos subsisten a nivel familiar o comunal "informalmente" y sometidos a una clandestinidad forzada. (COPPIP 2002a: s/p)

En este caso, se hace referencia crítica de la incoherencia socio cultural del sistema educativo peruano en ámbitos distintos a la cultura urbana occidental criolla. Ello denuncia la violencia simbólica y la aculturación que los pueblos indígenas tienen que soportar al acceder a una educación uniformizante. Por otro lado, evoca la recuperación y la puesta en vigencia abierta de las formas de producción y transmisión de conocimientos, valores y saberes indígenas andino amazónicas.

---

38 Llevada en Pisaq (Cusco) el 7 de noviembre de 1999.

39 Celebrado en Lima el 24 y 25 de agosto de 2001.

Más adelante se aprecia el derecho que demandan en el ámbito educativo:

> *Derecho a la educacion indígena e intercultural*: Recibir una educación que proporcione a nuestros niños la posibilidad de reconocerse en su propia cultura, así como conocer lo más avanzado de las otras culturas. (Ibid)

Esta demanda es sólo una escueta prioridad en relación con las demás demandas en otros ámbitos (tierra, territorio, medio ambiente, etc.) y no aparece mayor especificación.

Por otro lado, en el evento de "Las mujeres indígenas del Perú frente a la discriminación y racismo con los pueblos indígenas"[40], apreciamos entre sus demandas lo siguiente:

> Urgimos la inmediata capacitación de los profesores bilingües y de los docentes de las comunidades indígenas de acuerdo a las realidades culturales de las zonas de trabajo, así como, el fortalecimiento de sus propias capacidades técnicas. (CHIRAPAQ 2002: s/p)

Y en el punto segundo de sus compromisos, lo siguiente:

> Transmitir, formar y educar a nuestros hijos e hijas para que crezcan en un ambiente de respeto hacia las otras culturas, hacia otros sectores, desarrollando así el respeto mutuo; la tolerancia en la construcción de una sociedad que se reconoce diversa, plural, equitativa y democrática. (Ibid)

Si nos damos cuenta, las representantes de las mujeres, sólo se limitan a reafirmar la Educación Bilingüe Intercultural que el Estado peruano implementó, tal como lo hace la UNCA en el altiplano peruano. En el segundo punto se enfatiza la formación intercultural propositiva para las generaciones nuevas.

En el I Congreso Extraordinario de los Pueblos Quechuas del Perú[41], también aparece como tercer objetivo lo siguiente: "Promover la educación bilingüe intercultural en todos los pueblos quechuas enseñando la lectura y escritura de sus lenguas y el aprendizaje del castellano como lengua integrador" (COPPIP 2002b: s/p).

Tal como vimos, las proposiciones y las demandas de intervención de los pueblos y de sus organizaciones campesinas o indígenas del Perú

---

40 Celebrado en Lima del 2 al 4 de marzo de 2001.

41 Celebrado en la ciudad del Cusco del 4 al 9 de noviembre de 2001.

con respecto a la problemática educativa es bastante escueta. Algunas veces aparece como reiteración de las políticas educativas estatales de EIB. Al parecer, esta situación se deriva del proceso histórico vivido y de las nuevas formas de emergencia de lo andino. La consecuencia mayor sería el no considerar a la educación como punto de prioridad política al nivel de las plataformas de lucha que emprenden dichas organizaciones.

3.5. Identidad y transformaciones identitarias indígenas

Como vimos anteriormente el proyecto de integración nacional y construcción de una identidad nacional en el Perú no fue ni es un proceso logrado. Esta situación, según Rodrigo Montoya, deriva en una multiplicidad de reconocimientos e identidades especialmente de los sectores históricamente marginados y excluidos de la sociedad peruana. Por lo tanto:

> ¿Es el Perú una nación? Algunos dicen que sí, otros que no. Vistos en el espejo de la historia los peruanos no nos sentimos en igualdad de condiciones. Los elementos que nos unen son mucho más débiles que aquellos que nos separan. Unos están contentos con la imagen que el espejo les devuelve, otros, rechazan esa imagen y se ven forzados a usar diversas máscaras para tratar de sufrir menos. (Montoya 1992: 14)

Sin duda que las "diversas máscaras" a las cuales se refiere el autor implican la asunción de cierta identidad en un momento y un espacio dado. En ese sentido, Giménez presenta una conceptualización básica y general de la identidad:

> La identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos…), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. (Giménez 1999: 11)

El criterio básico de la identidad es la distinguibilidad (ya sea individual o colectiva) sustentada básicamente por elementos culturales interiorizados o subjetivados de la cultura local o de otros contextos socio culturales. Su emergencia y marcación requiere de procesos relacionales y de confrontación cultural. Por lo tanto, "el fenómeno de la identidad supone en primera instancia una función de reconocimien-

to" (Montoya 1992: 22) en un marco relacional con otro diferente. Este reconocimiento, en el caso de las poblaciones históricamente marginadas y excluidas por el Estado, puede tener una connotacion política. En ese sentido, "como afirmación frente a una negación, la identidad tiene de hecho carácter político en la medida en que el poder está en juego. Rechazar una negación para afirmar una identidad significa tratar de salir de una dominación política para afirmar un espacio autónomo, propio, de poder y de vida" (op.cit.: 27). En el caso de los Qanchi y de otros pueblos indígenas de la sierra del Perú, la asunción ya sea de una identidad local u otras nuevas identidades está enmarcada entre dos perspectivas contrapuestas que reflejan la desigual relación de poder en la sociedad peruana. En ese sentido, Montoya señala que existe:

> De un lado, un deseo muy fuerte, más fuerte de lo que muchos pueden imaginar, de dejar de ser lo que son, de dejar de tener una imagen negativa de sí mismos para verse en un espejo social aceptándose contentos en otra condición. De otro, el deseo de afirmar y conservar su propia cultura. Ambos deseos existen en la realidad pero tienen importancia desigual. El primero es más fuerte y marca el rumbo social del cambio cultural en el Perú. El segundo es débil y está presente entre las rendijas y fallas de un sistema de dominación que por no haber logrado éxito en la historia ha sido capaz de cubrir todo y de matar toda iniciativa cultural autónoma. (Montoya 1985: 17)

En ambos casos y según los contextos sociopolíticos en los que se hallen las personas o grupos sociales, la reafirmación o la asunción de nuevas identidades conlleva una proyección de presencia y continuidad. Por lo tanto:

> La identidad consiste esencialmente en la búsqueda de la idea de continuidad de los grupos sociales, a través de las discontinuidades, los cruces y los cambios de rumbo, en forma de una confrontación dialéctica constante entre el bagaje socio-cultural simbólico identificado por el grupo como genuino y las circunstancias globales "objetivas" que enmarcan, constriñen o delimitan la reproducción del propio grupo. (Pujadas 1993: 63)

Este reconocimiento de los grupos sociales o comunidades de personas viene a llamarse la identidad étnica. En otras palabras, "cuando hablamos de las comunidades como lugar de identidad habría que precisar que en muchos casos se trata hoy de una identidad étnica, y que ésta trasciende los límites de las comunidades" (Degregori 1998: 26). Al respecto, Montoya (1992: 29) sugiere las siguientes condiciones para configurar la identidad étnica.

> 1. Cuando dispone de una lengua y una matriz cultural; es decir, de un conjunto de pilares o bases esenciales para plantear y resolver problemas. 2. Cuando el grupo reconoce y se reconoce en raíces culturales propias, compartidas por sus miembros. 3. Cuando los miembros tienen el sentimiento de pertenencia a un suelo y a una tradición de cultura y lengua. 4. Cuando ese sentimiento va acompañado de un orgullo de ser o de pertenecer a tal o cual grupo étnico. La afirmación está en oposición a la vergüenza que otros sienten de ser "indios". Finalmente la quinta condición es la existencia de un mínimo proyecto de futuro para el grupo étnico; es decir, de desarrollo, de crecimiento, de reproducción y enriquecimiento de la matriz cultural de partida.

Según estos dos autores, la actual identidad étnica esta concebida como aquel reconocimiento que se da tanto en el seno de las propias comunidades indígenas como en la continuidad diversificada que viene a darse desterritorializadamente. Sin embargo, Degregori observa que es difícil definir lo que se entiende por identidad étnica basado en los elementos mencionados[42] especialmente en grupos sociales desterritorializados. Y asegura que:

> Lo que nos queda entonces como hilo conductor es la autodefinición subjetiva, que se encuentra directamente relacionada con el surgimiento de una "elite educada descampesinizada" (…) en muchos casos con experiencia migratoria en las ciudades, que es la que elabora discursos, formula proyectos, (re)inventa tradiciones, imagina comunidades delimitadas étnicamente. (Degregori 1998: 26)

Según este autor, contemporáneamente, la identidad étnica depende básicamente de la autodefinición subjetiva. Y como tal, "es sobre todo un proceso consciente, una voluntad de afirmar lo propio rechazando la discriminación y marginación" (Montoya 1992: 25). Tal situación sucede y es practicada en varias ciudades y pueblos del Perú que tienen antecedentes de ser centros importantes de las culturas regionales pre Inkas e Inkas. En ellas muchas personas tanto con herencia cultural y lingüística andina como otras que no la tienen se reconocen como integrantes de pueblos indígenas y continuadores de su cultura. Por otro lado, Degregori complementa que son las "élites educadas y descampesinizadas" las que redefinen, en este caso, comunidades étnicas delimita-

---

42 La lengua era tomada como el único marcador objetivo posible, pero Según Pilar Royg cuando trata el caso paraguayo con más del 90% de habla guaraní la mayoría no se define como guaraní.

das. En ese sentido, Montoya coincide diciendo que "las nociones "sociedad quechua", "sociedad aymara", "sociedad andina", no existen en la vida cotidiana de los indios porque son fruto de intelectuales interesados sobre todo en sumar fragmentos" (Montoya 1985: 16). Y aclara que el localismo (identidad local) es una característica estructural de los pueblos andinos porque el imperio Inka fue desarticulado desde el inicio mismo de la conquista española. Por lo tanto, "las identidades y los movimientos étnicos no son hechos 'naturales' sino construcciones históricas sobre la base de ciertos rasgos, algunos de los cuales pueden tener larguísima duración como la lengua, pero al menos en su forma moderna, son construcciones históricas" (Degregori 2002: 4-5).

Volviendo al caso peruano, ciertos movimientos sociales[43] hacen ver que las poblaciones marginadas y discriminadas históricamente (especialmente indígenas) se encuentran en un proceso de construcción de una ciudadanía y peruanidad desde "abajo" en contextos urbanos de "arriba". Lo que significa, para Degregori (2002: 171) "la contraofensiva andina" que implicaría dejar la lengua y el vestido como elementos estigmatizantes e irrumpir en las grandes urbes para forjar nuevas identidades urbanas funcionalizadas a su entorno socio cultural pero en estrecha y regular relación con sus comunidades andinas[44]. En ese sentido, "la migración interna que empezó en las décadas de 1940 y 1950 causó conversión de los migrantes andinos en 'cholos' en el sentido socio cultural y 'plebe urbana' o 'subalternos urbanos' en el sentido socio político" (Hidetaka 2002: 179).

Por lo tanto, este proceso se contrapone al tipo de ciudadanía y nacionalidad tradicional exigida desde la oficialidad del Estado y la oligarquía dominante y en su lugar se aprecia una nueva, siendo a su vez, el ideal de las poblaciones y de las generaciones jóvenes que aún permanecen en el "campo".

La interacción en contextos socio culturales urbanos requiere de la construcción necesaria de identidades complejas. Estas identidades complejas se construyen en procesos de interacción socio cultural entre diversos. Por lo tanto:

> Estos contingentes, ahora más cercanos culturalmente a la población criollo mestiza, que a su vez ha sufrido profundas transformaciones, buscan cons-

---

43 En este caso son las masivas migraciones del campo a la ciudad en décadas pasadas y los desplazamientos forzados en las últimas décadas de violencia interna en el Perú.

44 Esta relación se aprecia de modo contundente en las fiestas patronales y los carnavales de las comunidades y pueblos andinos.

> truir una identidad como ciudadanos peruanos. Esta peruanidad nueva, difiere a la "oficial", va surgiendo en el cruce de caminos entre identidades étnicas, clasistas y regionales. En un estudio sobre migrantes en San Martín de Porres (Degregori et al. 1986), encontrábamos que los pobladores se definían como pertenecientes a los sectores populares o como trabajadores (en menor medida como pobres) en oposición a las clases altas; se definían como provincianos en oposición a los limeños; y/o como serranos en oposición a los costeños. (Degregori 2002: 173)

Por otro lado, la irrupción a las urbes hegemónicas y la fluidización identitaria constituirían la continuidad de las formas organizativas de base clasista que los sectores rurales emprendieron en la lucha por la tierra en las décadas del 40 al 60. En décadas posteriores, frente a los nefastos hechos de la guerra interna y la politización marxista del campo, la estrategia solapada de la migración se agudizó. Esta situación incrementó la singular construcción de una ciudadanía y una peruanidad en términos provincianos, serranos, andinos. En ese entender, "ahora es el propio país –esa "comunidad imaginada" llamada Perú– el que se ha convertido en terreno de disputa. Dijimos que en el s. XX el Estado peruano transita de una dominación oligárquica excluyente a otra embrionariamente (débilmente) hegemónica" (Degregori 2002: 173).

Actualmente, la multiplicidad identitaria constituiría un recurso político como agrega nuevamente Degregori (op.cit.:174):

> Tal vez, incluso, esta interacción de diferentes identidades –regionales, clasistas, étnicas, ciudadanas– constituye una mejor plataforma para conquistar derechos democráticos, incluyendo el pluralismo lingüístico y cultural, así como para luchar contra la discriminación étnica y racial evitando callejones sin salida a los cuales parece conducir la preminencia unilateral de las identidades étnicas en otras partes del mundo.

Esta interacción de diferentes identidades se condensa genéricamente en el término de "cholo" frente al "blanco" criollo citadino. Ello significaría que la construcción identitaria chola sería el mayor referente étnico de las sociedades emergentes mayoritarias que configuran actualmente el Perú. En ese entender, como dice Hidetaka (2002: 184), "creo que podrían ser los "cholos" un eje para formar "estado nación" peruana temporalmente, porque pienso que los cholos serán una identidad en transición y abriendo el nuevo horizonte avanza hacia una especie de nueva identidad criolla peruana a lo largo del proceso de globalización". Sin embargo, agrega que el símbolo identitario mayor de la nueva peruanidad "podría ser el incaísmo, que plantean José Tamayo Herrera y Jorge Flores Ochoa (…) porque el mito del Tawantinsuyo no

era solamente el deseo de los indígenas sino incluso los criollos y mestizos planteaban como símbolo de la identidad nacional" (Hidetaka 2002: 187). Ello estaría sujeto a negociaciones[45] con los pueblos amazónicos y otras macro etnias regionales como los chankas y aymaras .

Como señala Montoya, "las identidades son múltiples, cambian, se fortalecen, se debilitan, desaparecen. Resultan de complejos procesos sociales de reconocimiento y de afirmación, conscientes e inconscientes, colectivos e individuales" (1998: 150). Y prosigue este autor: "Una misma persona puede vivir y disfrutar de varias identidades al mismo tiempo. Depende de los grados de complejidad social y de los contextos" (Montoya 1992: 28). Sin embargo, durante los procesos de reconversiones identitarias siempre queda una "porción" de la matriz cultural de la cual se inicia la aventura.

Un aspecto que tuvo un papel determinante en el mantenimiento de la identidad y por ende tanto en la conservación cultural indígena o en su abandono fue el de la religión. La conquista española, según Mariátegui, tuvo el carácter de una cruzada religiosa. En ese sentido, dice que "su carácter de cruzada define a la conquista como empresa esencialmente militar y religiosa. La realizaron en comandita soldados y misioneros" (Mariátegui 1998 [1928]: 169). Por lo tanto, nos encontramos ante una situación en que los intereses políticos se subordinaban a las acciones religiosas como una forma de legitimar un derecho y orden divino irrebatible en la figura del dios cristiano. En ese sentido, "existe consenso en interpretar la religión como un campo privilegiado en la construcción de la hegemonía ideológica operando simultáneamente como un importante fundamento para otras estructuras de dominación política y económica" (Merlino y Rabey 1992: 173). La religión utilizada como un mecanismo ideológico para ejercer dominio y poder. Tal imposición exigió toda una suerte de políticas de represión y violencia (extirpación de idolatrías y la inquisición) a lo largo de época colonial. Luego de la independencia "la constitución republicana desde el primer momento proclamó al catolicismo religión nacional" (Mariátegui 1998[1928]: 188). La construcción de las nuevas identidades se dio en estos contextos compulsivos. Muchas de estas nuevas asunciones identitarias tuvieron un carácter estratégico de supervivencia. Por otro lado, hay teorías que proponen que la religiosidad andina se fusionó en una perspectiva sincrética de forma subordinada a la cristiana. Sin embargo, otros manifiestan que:

---

45 Básicamente entablada entre sus profesionales, sus académicos y sus políticos comtemporáneos.

> De acuerdo a la noción de paralelismo, las dos tradiciones religiosas coexisten, a veces en distintos individuos, pero en la mayoría de ellas ambos sistemas interpretativos son portados por los mismos individuos o grupos. Así, los puneños tienen un comportamiento religioso fundamentalmente pachamamista en sus relaciones y actividades étnicas: fiestas, rituales, actividades económicas, interacciones sociales, viajes; por el contrario, ante el mundo de las instituciones centrales (la iglesia..., la escuela y otras dependencias estatales) exhiben un comportamiento y emiten un discurso que quiere señalar su condición católica. (Merlino y Rabey 1992: 182)

En este caso existe la práctica de dos identidades y sus implicancias culturales en función a la religión. La primera en el marco de la identidad étnica y la segunda referida a una identidad católica cristiana en concordancia con la impuesta desde el Estado como parte de la ideal identidad nacional.

Desde unas décadas atrás ya no sólo es la religiosidad católica la que influye en la construcción identitaria de las personas en los Andes, sino que ahora las variantes protestantes del cristianismo toman cuerpo. Estas religiones realizan serios trabajos y proyectos de asistencia social a las poblaciones excluidas y marginadas, especialmente indígenas. Por tanto:

> En la interacción recíproca que se da entre la oferta de las comunidades religiosas y las necesidades e intereses que la gente tiene a causa de su real situación social y de sus inmediatas circunstancias vitales, se pone en marcha una dialéctica que conduce entre los convertidos a específicas visiones del mundo y actitudes políticas. (Strobele 1992:222)

Más adelante Strobele (op.cit.:231) agrega, "de esta manera los convertidos son llevados a romper con su tradición cultural. El discurso religioso legitima esa ruptura y la impone". E incluso va más allá cuando manifiesta que propugna "el influjo generalizado de las formas de vida occidentales y, más concretamente, norteamericanas en la vida de los habitantes urbanos y de los habitantes de las regiones próximas a las ciudades" (ibid.). Como vemos es toda una suerte de trabajo metódico para suplantar formas de vida y reconvertir identidades en función de intereses transnacionales. Por lo tanto, "la religión constituye todavía una dimensión fundamental de las identidades étnicas, aunque puede preverse que irá perdiendo cada vez más relevancia a medida que se vaya generalizando el pluralismo religioso en el seno de las comunidades étnicas" (Giménez 1999:21).

En suma, la(s) identidad(es) y sus reconversiones transitan toda una suerte de caminos y contextos en sus procesos de complejización. Estas reconversiones se deben básicamente a criterios de continuidad y presencia en nuevos espacios socio culturales y políticos en función de las condiciones tanto legales como de las estructuras sociales de los entornos.

Capítulo IV
Presentación de resultados

4. 1. Contextualización del estudio

Ubicación geográfica y situación demográfica de la provincia de Canchis

La actual provincia de Canchis, tierra ancestral de los Qanchi, se encuentra ubicada en la cuenca alta del río Vilcanota, en el departamento del Cusco. Cuenta con una superficie de 3,999.27 Km^2 y una altitud promedio de 3,548 m.s.n.m. Tiene como límites por el norte la provincia de Quispicanchis y Acomayo, por el sur el departamento de Puno, por el este el departamento de Puno y la provincia de Quispicanchis y por el oeste las provincias de Espinar, Canas y Acomayo.

La jurisdicción política de la provincia comprende los distritos de Combapata, Checacupe, Marangani, Pitumarca, San Pablo, San Pedro, Sicuani y Tinta; teniendo como capital la ciudad de Sicuani.

Así mismo cuenta con una población de 101 645 habitantes. El distrito de Sicuani es el punto más poblado con un total de 56 465 personas, de acuerdo a las proyecciones del Instituto Nacional de Estadística e Informática para 1999.

Antecedentes socio históricos y culturales de los Qanchi

Como señala Aparicio (1965)[46], "[n]o sabemos qué origen tuvieron los primeros hombres que habitaron Canchis"[47]. Las mayores referen-

---

46 Aparicio, Manuel. (1965). Apuntes para la historiografía de Canchis. Tesis para optar el bachillerato en humanidades. Universidad del Cusco. Cusco s/p. Citado en: Caballero Girón, Luis F.(1987: 11)

47 Se refiere al territorio de la actual provincia de Canchis, en el departamento del Cusco.

cias que se tienen datan desde la época de las grandes culturas regionales y la posterior ocupación Inka. En ese sentido se dice que:

> En Raqchi[48] (Canchis) hay una secuencia perfecta de las altas culturas, desde los más antiguos hasta los últimos, allí existen vestigios de los tres horizontes culturales. El primer horizonte o chavinoide, esta representado por Qalayu, el segundo horizonte o Tiahuanacoide por Wari y el tercer horizonte por Inka Imperial. (Chavez s/a)[49]

Estos datos nos permiten inferir que los Qanchi tienen un origen bastante remoto y ancestral. Por lo tanto, la ocupación y convivencia con el Estado Inka fue una etapa muy posterior y corta con respecto a las interrelaciones con otros pueblos o culturas regionales anteriores. En ese sentido, se dice "[q]ue fue wiracocha [Inka] el que conquistó a los Canchis alrededor del año de 1,391 d.c." (Alencastre s/a)[50]. Posteriormente, y ya siendo parte del Estado Inka, un contingente de pobladores pasaron a conformar el ejercito Inka para la "conquista" de los Chankas de Apurimac y el valle del Mantaro.

A la llegada de los españoles "(…) los territorios de Canas Canchis fueron descubiertos por Diego de Almagro en su viaje sojuzgador hacia Chile" (Aparicio 1965)[51]. Así estos territorios pasaron a manos de los españoles encomenderos que asentaron sus haciendas en los principales valles de la región. Posterior a ello estas instituciones son "sustituidas por los corregimientos queriendo mejorar el trato a los indios, pues sobre la base de leyes dadas en 1542-1553, es Lope García de Castro quien creó el corregimiento de Canas-Canchis" (Caballero 1987: 37). Los corregimientos fueron otra forma de organización espacial y administrativa. Estas fueron modificadas desde luego, aproximadamente alrededor del año 1734 por las leyes toledanas. Por lo tanto, "las reducciones de Toledo dieron origen en Canchis y Canas al nacimiento de los pueblos" (Aparicio 1965)[52].

---

48 Complejo con diversas tendencias arqueológicas hasta llegar a la Inka, donde se encuentra el templo del dios Wiraqucha.

49 Chávez, Manuel. (s/a).s/t. s/l. s/ed. Citado en: Caballero Girón, Luis F. (1987: 14)

50 Alencastre s/n (s/a) s/t,s/l,s/ed. Citado en: Caballero Girón, Luis F. (1987: 24)

51 Aparicio, Manuel. (1965). Apuntes para la historiografía de Canchis. Tesis para optar el bachillerato en humanidades. Universidad del Cusco. Cusco s/p. Citado en: Caballero Girón, Luis F.(1987: 11)

52 Aparicio, Manuel. (1965). Apuntes para la historiografía de Canchis. Tesis para optar el bachillerato en humanidades. Universidad del Cusco. Cusco s/p. Citado en: Caballero Girón, Luis F.(1987: 11)

La política impuesta por los colonizadores fue devastadora para la nación Qanchi y la vecina nación K'ana. Esta dominación se advierte en la progresiva desestructuración de los sistemas de producción agrícola, base de su economía hasta hoy, en beneficio de la explotación minera de Potosí a través de la mita. Esta situación derivó en una paulatina disminución y mortandad de sus pobladores. En ese sentido, es que el propio Pedro Cieza de León (1973)[53] narra en una de sus crónicas que "el extirpador de idolatrías, ante la mirada atónita del indio Kanchi"– Kana, destruiría el famoso templo de Viracocha, para apoderarse de sus tesoros y traer por los suelos a este gran dominio, fue el indio mismo el que erigió templos de la nueva divinidad".

Así los Qanchi una vez dominados y reducidos se fueron desestructurando con el paso del tiempo.

En 1780 es en territorio Qanchi-K'ana que se inicia una de las más grandes revoluciones indígenas encabezada por Tupaq Amaru II la misma que fue sometida a sangre y fuego por los españoles como signo de escarmiento. Con esta medida represiva se extirpó toda presencia y capacidad de poder y privilegio de la élite Inka del Cusco que hasta ese entonces se recuperaba en nuevos espacios y roles en la sociedad colonial.

Después de la independencia española del año de 1821, "el partido de Tinta se convirtió en provincia y la intendencia del Cusco en Departamento. El 14 de octubre de 1833, por ley N° 1352, la provincia de Tinta se dividió en dos, dando origen a las actuales provincias de Canas y Canchis" (Municipalidad Provincial de Canchis 1999: 5) y al año siguiente la Villa de Sicuani quedó como capital de la provincia desplazando a Tinta. Finalmente el 4 de noviembre de 1887 Sicuani alcanza la categoría de ciudad.

La comunidad campesina de Lari

La comunidad de Lari se encuentra ubicada en el distrito de Sicuani aproximadamente a 10 km al norte de la ciudad capital de la provincia. Tiene una extensión territorial de aproximadamente de 1.5 km^2 y una población de 320 habitantes según el Padrón Electoral de la Comunidad Campesina de Lari (2001).

La actividad económica principal es la agricultura en menor escala, seguida de la crianza de ganado vacuno y ovino principalmente. En

---

53 Cieza de León, Pedro. (1973) El señorío de los Incas. Lima: Universo S.A. Citado en: Caballero Girón, Luis F.(1987: 15)

menor proporción está el comercio y el trabajo itinerante de pobladores que salen de la comunidad por temporadas regulares.

En el aspecto educativo la comunidad cuenta con un Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI), un Centro Educativo Inicial (CEI) y una Escuela de Educación Primaria de Menores. En años anteriores se encontraba funcionando un programa de alfabetización de adultos.

Aspecto educativo rural de la provincia de Canchis

La provincia de Canchis cuenta con la siguiente caracterización de Centros Educativos por niveles y modalidades en el área rural.

Número de Centros Educativos por niveles y modalidades en el área rural de la provincia de Canchis

N°	Distritos	C. E. Inicial	C.E. Primario	C.E. Secundario	Secund. adultos	Ocupacional	Técnico Agropecuario
1	Sicuani		29	03			01
2	Checacupe	**19**	10				
3	Combapata		13	01(Distancia)			
4	Marangani	06	15			01(Industrial)	01
5	Pitumarca	05	13				
6	San Pablo	07	12	03			
7	San Pedro	03	04				
8	Tinta	08	05	01			
		04					
		04			01		
Total	08	56	101	08	01	01	02

Fuente: Basado en MED 2002a

En lo referente al nivel secundario de menores podemos ver que sólo existen 11 Centros Educativos. De este total, 8 son de formación humanística, 1 de formación técnica ocupacional y 2 de formación técnica agropecuaria.

En lo referido al nivel primario, la provincia de Canchis tiene una totalidad de 124 Centros Educativos de menores (urbano y rural) de gestión estatal. De este total, 101 son Centros Educativos que se encuentran en el área rural. O sea que aproximadamente el 81% de los Centros Educativos que existe en la provincia de Canchis son rurales. La relación número de docentes por número de secciones a cargo en los Centros Educativos rurales quedaría del siguiente modo:

Carga de secciones por docente en los Centros Educativos Primarios rurales

Nro. de docentes	1				2		3		4	6	7		8		9	10	12	13	14	18
Nro. de secciones a cargo	1	2	3	4	4	6	4	6	6	6	6	7	7	8	8	8	10	11	13	17
Nro. de casos de CC.EE. en la provincia de Canchis.	1	1	4	40	4	12	1	10	8	8	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1

Fuente: Basado en MED 2002a

Lo cual traducido en tipos de C.E. quedaría compuesta de la siguiente manera:

Clasificación por tipo de C.E.

Tipo C.E.	N° de C.E.	%
Polidocente	20	19.9
Multigrado	35	34.6
Unidocente	45	44.5
Unitaria	01	1.0
Total	101	100

Fuente: Basado en MED 2002a

Esto quiere decir que aproximadamente un quinto de C.E. rurales se catalogan como polidocentes, por cuanto al menos tienen 1 docente o más por cada una de las secciones; los C.E. multigrados representan un poco más de la tercera parte, lo que quiere decir que existen menos docentes atendiendo a un número mayor de secciones; luego tenemos los C.E. unidocentes representando casi la mitad del total, lo cual significa que sólo un docente atiende desde dos hasta cuatro grados y por último se encuentra un solo C.E. unitario, lo cual vale decir que solo un docente atiende el único primer grado de la escuela. En ese entender, podríamos decir que aproximadamente el 80% de escuelas rurales tienen caracterizaciones especiales. Esto significa que niños de diferente edad comparten procesos cognitivos impartidos por un solo docente y que el desarrollo de competencias lingüísticas tanto en la lengua materna como en una segunda lengua también son diversas. Esta es la mínima caracterización de la actual escuela rural y sobre la cual la comunidad, los dirigentes campesinos y los estudiantes comuneros tratarán de configurar una visión educativa ideal.

La organización campesina

La principal organización campesina que existe en la provincia es la Federación Provincial de Campesinos de Canchis (FPCC) conformada

por las Federaciones Distritales. La misma se encuentra afiliada a la Confederación Campesina del Perú (CCP) que aglutina a 19 federaciones departamentales y un sinnúmero de federaciones provinciales y distritales. Esta organización fue fundada en el año de 1947 bajo el crisol de la lucha por la tierra y la defensa frente al abuso gamonal y terrateniente de la época.

Actualmente la FPCC se encuentra trabajando bajo la Secretaría General del comunero Esteban Ccana con una junta de 9 dirigentes ocupando diferentes cargos y provenientes de la casi totalidad de los distritos que comprende la provincia. Las actividades que realiza se centran principalmente en las gestiones frente al Ministerio de Agricultura y otras organizaciones, tanto estatales como privadas, para canalizar ayuda material, apoyo técnico (especialmente en casos de sequía o cuando la producción agropecuaria campesina se halla en peligro) y capacitación en diversas actividades a lo largo de la provincia.

4.2. Visión Educativa de la Nación Qanchi

La visión educativa de la Nación Qanchi está entendida como una proyección a futuro de las necesidades y demandas educativas en función al contexto socio político actual y las reminiscencias de su legado cultural. En ese sentido, los hallazgos obtenidos en la investigación nos permiten visualizar esta proyección en cuatro niveles interrelacionados de análisis. En primera instancia se encuentran los factores que influyen y/o determinan la visión educativa de la Nación Qanchi. En ellos podemos diferenciar factores históricamente determinados como son la cultura andina y la lengua indígena en interrelación con elementos culturales foráneos, la lengua castellana, las relaciones económica productivas y educativas. En segunda instancia aparece la visión educativa misma como una apuesta por consolidar un espacio de formación cifrada en la escuela rural, como un espacio que permitiría una mejor movilidad socio política de la Nación Qanchi en contextos extracomunales. En ese sentido, esta instancia comprende las opciones de gestión de la escuela rural, la práctica docente, las prioridades de formación (lo que desean que sus hijos aprendan) tanto generales, humanísticas y técnicas para luego concluir también con la Educación de Adultos. En tercera instancia se presenta el por qué y el para qué de las demandas educativas que conforman la visión. Por lo tanto, se habla de nuevos roles y espacios de presencia de la Nación Qanchi tanto en espacios urbanos y comunales; como también en la vida política nacional. Como cuarta instancia se pre-

senta un aspecto, con mayor connotación técnica, referido a formación docente y EIB proveniente específicamente de los estudiantes comunarios en el ISP Túpac Amaru de Tinta (ISPTAT).

Factores que influyen en la visión educativa de la Nación Qanchi

La visión educativa de la Nación Qanchi tiene como factores determinantes una amalgama de situaciones socio históricas y actuales para proyectarse al futuro. En ese sentido, se tomarán cuatro factores que fueron identificados en la investigación: la herencia cultural y el reconocimiento identitario, la lengua indígena (quechua) y la identidad, la interacción indígena en contextos socio políticos actuales y la calidad del servicio educativo rural.

Herencia cultural y reconocimiento identitario

La valoración o el rechazo de las prácticas culturales andinas por los propios Qanchi refleja, en el mejor de los casos, su autoreconocimiento histórico identitario en relación con factores internos y externos a su cultura. En ese sentido, analizaremos opiniones que ilustran tanto la valoración como el rechazo de la cultura andina local.

Con respecto a la *Valoración de la Cultura Andina y la Identidad* existen opiniones que realzan la cosmovisión andina y sus prácticas culturales. Se trata de algunos pareceres que provienen de personas pertenecientes a las tres unidades de investigación.

Cuadro Nº 1
Valoración de la cultura andina

Grupos de investigación	Referencias	Criterios
Lari: VCH	Esas costumbres más nos tiene unidos y también nuestra identidad no nos hace olvidar y ahí nos mantiene. (Comunero 45 años, ex dirigente: C10B/2002)	Nos tiene unidos / la tierra vive / no hay otra cultura como la nuestra / debemos respetar a la tierra
VCH	(…) anteriomente han hecho ese *k'intukuy*. Ya [se] están olvidando, pero es muy necesario. La tierra vive dice. Si, vive dice. Entonces, como nosotros también vivimos tenemos que respetar, así nomás. Anteriormente, dice bonito hacían despachos. Entonces, produce también buenos animales dice. (Comunero 41 años: C12A/2002)	

Grupos de investigación	Referencias	Criterios
Estudiantes Varón	(…) kunan tiyachkanchik culturanchikpi. Chayqa chiqaq munaychapunitaqmi. Mana maypipis, hatun llaqtakunapi[p]a[s] chay hinata tiyankumanchu. (Comunario de Suyo, dist. Sicuani: C15A/2002) [Actualmente vivimos en nuestra "cultura". Es realmente muy "hermoso". En ninguna parte, ni en las grandes ciudades vivirían así]	
FPCC Varón	(…) antiguamente chay apukunaya aswan allintaqa kay llaqtanchiktaqa ñawpaqman ukharin. Porque poderninwanya kay rumikunapis purirqan riki inka tiempopi. Hinallataqya nuqanchik riki, kay inka tiempopiqa mas poderniyuq karqan chay apukunawan allin parlaspa comunicaspa. Chayya karqan más kay llaqtanchikkunapi mikhuyninchikkunapis wiñananpaq, hinallataq kay allpakunapis, santa tierra pachamama, allin mikhusqa. Nuqanchik imaynata mikhuchkanchik ahinata riki mikhullantaq. Chayraykuya imayna riki umanchikpis, cuerponchikpis, kawsaptinchik wiñan riki chukchanchik, igualllatataq kay allpapi riki wiñachkan kay plantakuna. Entonces, kawsanya kay llipin tierra santa pachamama riki." (Comunario de Huito, dirigente distrital Pitumarca, Paqu andino: C14A/2002) [En la antigüedad los Apus ayudaban en el "desarrollo" de nuestros pueblos. Porque con su poder las piedras caminaban en el tiempo del Inka. De igual manera, en el tiempo del Inka, nosotros teníamos más poder conversando y comunicándonos con los Apus. Por eso los productos en nuestros pueblos eran abundantes, así mismo la Santa Tierra estaba bien "alimentado". Así como nosotros "comemos" así también se alimenta. Por eso, como crece nuestra cabeza y cuerpo cuando vivimos, al igual que nuestros cabellos, las plantas crecen en la tierra. Entonces vive toda la Santa Tierra]	

Fuente: Entrevistas 2002

Las apreciaciones muestran claramente la relación complementaria entre las comunidades: humana, deidades y naturaleza[54], en condición de seres animados ligados a través de prácticas rituales en un plano de respeto y reciprocidad. Frases como "la tierra vive..." dicha por un comunario de Lari; "teníamos más poder conversando con los Apus" o "la santa tierra estaba bien alimentado" por un dirigente, afirman un contexto de mundo vivo e interrelacionado.

Otro componente que sobredimensiona la valoración es la perspectiva de la grandeza histórica del pueblo Inka como antecedente glorioso

54 "Colectividad natural" en términos conceptuales del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

y próximo a la realidad actual. En otras palabras, la exaltación de la cosmovisión andina como constructo Inka es la que subyace a estas opiniones. Por ejemplo cuando un dirigente dice, "porque con su poder [de los Apus] las piedras caminaban en el tiempo del Inka".

Por otro lado, se puede también inferir el sentimiento de cierta identidad étnica que los aglutina o "más nos tiene unidos", dicha por un comunero de Lari, y los diferencia de los "otros" cuando los estudiantes dicen "en ninguna parte, ni en las ciudades vivirían así". Por lo tanto, esta discriminación (comparación) les permitiría sobrevalorar las prácticas socio culturales andinas como "algo" único y hermoso.

En síntesis, la valoración de la cultura andina por parte de algunas personas de la Nación Qanchi se basaría en dos aspectos deducibles. La primera sería el referente histórico de la grandeza Inka y la segunda, mucho más actual, vendría a ser la autoadscripción étnica identitaria en contraposición con algunos aspectos socio culturales no andinos con los cuales se interactúa. Por lo tanto, la cultura como herencia de un pasado grandioso actualizada en el contexto socio político actual, menos adversa que en el pasado, representaría la base ideológica para sustentar su valoración y mantenimiento en un futuro cercano que se esperaría alcanzar.

En ese sentido, existen opiniones que no sólo valoran la cultura sino que se preocupan por su recuperación, su mantenimiento e inclusive su promoción. Veamos el siguiente cuadro.

Cuadro N°2
Recuperación y promoción de la cultura andina

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Estudiantes Mujer	(…) kay ayllukunapi ama chaykuna chinkapunmanchu hinaspa llipinchik ruwasunman. Juntayuq kankuman mana chinkarinanpaq llamk'arinankupaq. (Comunaria de Mojon Suyo, dist. Sicuani: C16A/2002) [Que esas "cosas" no se pierdan en las comunidades y que todos hagamos algo. Organizar una junta para trabajar]	Organización / compromiso personal
Varón	(…) llaqtanchiktachuna masta munakunanchik sumaqta. Chay kasqallanta ñawpa tiempokuna hinalla nuqanchik imaynatapunicha tiyarqanchik machulanchikkunapis ahinallatapuni tiyasunman. (Comunario de Suyo, dist. Sicuani C15A/2002) [Creo que debemos valorar más a nuestros pueblos. Al igual que en los tiempos pasados como vivíamos nosotros y nuestros abuelos, ahora tendríamos que hacerlo]	

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
	(…) may karu ayllumanña may karu llaqtakunaman risunman chaypis chay ruwayninchikkunataqa, rimayninchikkunatapis rimallasunman chayqa anchaykunapi yaqachuna nuqanchik riqsichikusunman allinta maymanta kanchik chaykunamanta. (Idem) [Por más que estemos lejos, las formas de convivencia social y nuestra lengua, las seguiríamos practicando. Creo que así nos reconocerían mejor]	
Varón	Nuqanchikqa *cultura*nchikta allinta ruwarinanchikmi imaynatachus ñawpa runakuna, inkakuna ruwarqan anchay hinata ama yanqa yanqallataqa. (Comunario de Pampa Phalla, dist. Sicuani: C16B/2002) [Debemos practicar bien nuestra cultura tal como lo hacían los Inkas y nuestros ancestros y no de cualquier manera]	
FPCC Mujer	(…) wakillanmi anchayta qunqapunku. Tierrakunaman haywakuy sumaqta papatapis allanku, wakinqa q'apaykachikuspa imaraq. Chayqa ahina kallanmanpuni chayqa. Anchay religion cosasllapi chaytaqa -imataq chayri- nispa nipunku. Chay católico runaqa chayta, nuqaykuqa yachallaykupuni. (Comunaria de Jucuiri, dist. Combapata: C14A/2002) [Algunos ya se olvidaron. Algunos "alcanzan" muy bien a la tierra, incluso cosechan sahumando la papa. Solo en "cosas" de religión los desvalorizan. Los católicos, nosotros, seguimos haciéndolo]	
Varón	(…) *antigua* wawqinchikkuna yachachkanman pagokunata. Hinaqa comunidadkunapi llaqtakunapi kanmi chay yachaqkuna kachkanraqmi. Chayqa chaywanqa poco a poco yachariswan kay ñawpa tiempota yuyarispa. Hinaqa, chaywanqa, recuperasunya kay allin mikhuyninchikkuna wiñanampaq, allin uywanchiskuna mirarinanpaq. (Comunario de Huito, dirigente distrital Pitumarca, Paqu andino: C14A/2002) [Nuestros hermanos mayores aún saben hacer los "pagos". Por eso en las comunidades y los pueblos todavía hay personas que saben. Con ellos poco a poco aprenderíamos recordando lo antiguo. Entonces recuperaremos para que nuestras chacras produzcan buenos alimentos y tengamos muchos animales] (…) ñawpaqman purinanchikpaqqa yacharinacha kanman, huñunarikuna kanman, intercambio de experienciatachu ruwarina kanman. Chaykunawan recuperaruswan. (Idem) [Para salir adelante tenemos que aprender, tenemos que reunirnos, hacer intercambio de experiencias. Con esas cosas lo recuperaremos]	

Fuente: Entrevistas 2002

La recuperación y el fomento de la cultura andina, en pro de su fortalecimiento, tendrían que sustentarse en el compromiso colectivo organizado y el accionar personal. En cuanto a la organización colectiva los estudiantes sugieren "organizar una junta" a nivel de comunidad para que sea la que gestione la recuperación y el fomento de la cultura andina. La gestión implicaría la movilización de personas poseedoras del acervo cultural andino porque "en las comunidades y pueblos todavía hay personas que saben" (abuelos, sabios, paqus, etc) para la conformación de frentes de recuperación, "intercambio de experiencias" y fomento de saberes y conocimientos ancestrales según el dirigente. El accionar personal, señalado por los estudiantes, implicaría el compromiso de "valorar más a nuestros pueblos" y el "practicar bien nuestra cultura "por más que estemos lejos", en las interacciones personales y en diversos contextos. Cabe notar que la práctica abierta sería una forma de marcar la diferencia para ser reconocidos en otros contextos socio culturales diferentes como una forma de sentar presencia y a la vez diferencia.

La vivencia de los abuelos en interrelación recíproca con la totalidad del *pacha* andino e inmerso en el pasado histórico "tal como lo hacían los Inkas y nuestros ancestros", dicha por un estudiante, sería objeto de valoración y vendría a ser el punto elemental de recuperación y fomento. En otras palabras, recuperar y fomentar el "alcanzar muy bien a la tierra", o la "ch'alla especial" comentado por dirigentes y "ese k'intukuy" reconocido por un comunero de Lari, del cuadro 1, serían prácticas elementales y determinantes en las relaciones de reciprocación entre la colectividad natural y el punto estratégico de acción.

Por lo tanto, la protección y la promoción de la cultura andina tendrían que ser emprendidas desde dos niveles de acción: la organizada colectiva y la militante personal teniendo como agente cultural movilizador la práctica del "pago" a la Pachamama.

Finalmente, la valoración de la cultura andina y la identidad al parecer aparece sustentada desde dos referentes relacionables e interdependientes. La primera, relacionada con una actitud de reconocimiento étnico identitario inspirada y protegida por la grandeza del legado Inka; la segunda, inscrita en un nivel de movilización para su recuperación y promoción basada en acciones organizadas y de compromiso personal. Ambas tendrían como eje central o motor de movilización la recuperación de la ritualidad del "pago" a la pachamama como aspecto elemental de su religiosidad y del principio de la reciprocación al interior de la convivencia andina, muy decisiva en su economía productiva (agropecuaria).

Sin embargo, así como existen opiniones que valoran y demandan una movilización para recuperar la cultura andina, hay otras que apues-

tan por su desaparición y extinción de este legado cultural arguyendo diversas razones. Veamos las que se obtuvieron en esta investigación.

El *Rechazo a las Prácticas Culturales Andinas* también está presente. Como vimos en el punto anterior, el eje central de recuperación y movilización en pro de la vigencia de la cultura andina para algunos comuneros de Lari, dirigentes y estudiantes, era la dimensión espiritual religiosa y sus prácticas de reciprocación al interior de la colectividad natural. No obstante, el rechazo se refiere a este mismo punto medular de la cultura andina. Veamos:

Cuadro Nº 3
Desvalorización de la religiosidad andina

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Lari: MCH	(…) kay apukunaman pagay, nuqa mana tanto creenichu, nuqaqa tukuy sunquywan diosllaman hap'ipakuni. (Comunera, 30 años, teniente, sabadista: C12A/2002) [ya no creo tanto en pagar a los Apus, solo a Dios me aferro con todo mi corazón]	"Ya no creo tanto…"
MSH	Kunanqa manan chaykuna kapunchu. Yanqan chaykuna, q'utukuymi, acaso ciertupaqchu. Haywakunan -nispa hampiqkuna paqukunapis nikunku. Manan chay chiqapaqchu- nispa kunan qhipakunaman nikapunku. (Comunera 52 años, dominical: C11B/2002) [Actualmente ya no existen esas cosas. Es por gusto, un engaño, no es cierto. Se debe "alcanzar" (pagar) –dicen los paqus y los curanderos. Eso no es cierto –así dicen últimamente]	
MSH	(…) manañachuna chayqa apaykachakunmanchu, yanqa engaño. Diosninchikman umanchisqa chayanqa. Chaykunataqa pantanchikchuna, hallp'akunaman haywarikuspalla. (Comunera 50 años, Presidenta Vaso de Leche, sabadista: C11B/2002) [Parece que "eso" ya no debe de practicarse, es por gusto, un engaño. Llegará un momento en que nuestro pensamiento esté con Dios. Hemos fallado haciendo esas cosas, pagando a la tierra…]	

Fuente: Entrevistas 2002

El elemento cultural andino que aquí aparece y merece el rechazo de estas tres comuneras de Lari es, sin mucha duda, un componente vital de la religiosidad andina. Nos referimos al ritual del "pago" (el "alcanzay", el "serviy") a la pachamama y a los apus como acto de reciprocación intercomunal.

Por otro lado, la practica religiosa cristiana, evangélica en este caso, que aparece exaltada en la figura de Dios, parece tener una connotación

de verdad real y redimidora para estas personas. Esta asunción de una práctica religiosa distinta a la andina y también, en alguna medida, diferente a la católica romana serviría de sustento para desconocer, descalificar y minusvalorar esta parte esencial de la religiosidad andina en terminos como que "ya no existe", "es un engaño", "una mentira", "un error de nuestra parte", etc.

Cabe notar también que otras personas, como es el caso de esta comunera católica, advierten claramente este rechazo cuando nos comenta que:

> (…) kay sectakuna hamunku; religionkuna, chay sabatista, domingo, israel; chaykunaqa manañan ch'allakuytapis munapunkuñachu, tierrapipis -manan existinchu tierra- ninkun diosllapiñan paykunaqa creepunku. (Comunera 46 años, 2 en Lima, católica: C10B/2002)
> [Vienen estas sectas, religiones, sabadista, dominical, israelita. Ellos ya no quieren ch'allar a la tierra –no existe la tierra– dicen. Ellos sólo creen en Dios]

Se refiere específicamente a religiones evangélicas ("sectas") dejando de lado lo católico. Al parecer, se tiene conciencia de que la religiosidad católica contiene o permite sin ninguna contemplación la práctica de rituales de la cultura andina. Tal inferencia la podemos rastrear en la opinión de otra dirigente cuando dice:

> Chay yachasqanchiktaqa ruwakullaykuman, wakinqa chaytaqa qunqapunku tierrakunaman haywakuy[ta]. Sumaqta papatapis allanku, q'apaykachikuspa imaraq. Chayqa ahina kallanmanpuni. Anchay religión cosasllapi chaytaqa –imataq chayri– nispa nipunku. Chay católico runaqa chayta, nuqaykuqa yachallaykupuni. (Comunaria de Jucuiri, dist. Combapata: C14A/2002)
> [Lo que sabemos debemos de seguir haciéndolo, algunos ya se olvidaron "alcanzar" a la tierra. Algunos hasta sahuman la papa en su escarbe. Eso debe de permanecer. Sólo en las cosas de "religión" –qué es eso– dicen. Los católicos, nosotros, seguimos haciéndolo]

En todo caso, se trataría de que el rechazo abierto y mayor provendría desde las doctrinas evangélicas protestantes ("de la religión") que tienen adeptos al interior de la comunidad. En cambio, lo católico, al parecer no aparece como fenómeno "religioso" adverso a la cultura andina, pudiendo ser incluso parte de ella.

En ese sentido, el principal elemento de la cultura andina que sufre rechazo, de parte de personas de Lari que abrazaron la religiosidad cristiana, es el ritual de relación con la tierra como ser vivo que alimenta y necesita alimento. Este rechazo al parecer no proviene de la religiosidad católica sino desde la doctrina de las "sectas" evangélicas protestantes

que en estos últimos años trabajan con mayor ahinco en muchas comunidades de la provincia de Canchis.

Contrario al rechazo de índole religioso doctrinario (cultural) existe otro rechazo de connotación socio económica por parte de algunos pobladores de Lari. Veamos:

Cuadro Nº 04
Rechazo por causas económicas

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Lari: MSH	Mana wawakunapaqpis alcanzarikapunchu estudionpaqpis colegionpaqpis. Kay ñawpa costumbrepi cargokunapiraq más gasto chay tomay uhaypi más. (Comunera 50 años, Presidente Vaso de Leche, sabadista: C11B/2002) [Ahora ya no alcanza para los estudios y el colegio de los hijos. El mayor gasto es en los cargos de estas antiguas costumbres y en la borrachera]	"Más gasto"
MCH	(…) mana allinchu chay -yanqa sonserastan chayta ruwankunispa niwaptinku mana tanto nuqa chaypi creepunichu. Ñawpaqqa ruwaqkus riki -yanqama chayta ruwanku, yanqa qullqi wikch'uyta ruwachkankis- nispa ninku. (Comunera 41 años, sabadista: C12A/2002) [Eso no es bueno –por gusto hacen sonseras– al oír así ya no creo tanto en esas cosas. Dice que antes hacían –por gusto hacen eso, por gusto botan su dinero– así dicen]	
VCH	Nuqapaq yaqapis mana allinñachu pareciwan chay apukuna qhawariy, haqay urqukunata mañarikuy chaykunaman sirvichikuy; porque chaykunapas (…) mana aqnañachu (…). Qullqipaq chaykunapis. Kunanqa ña escacespiña (…) qullqimanta pisirisqa campopi tiyayku. Chayqa nuqaykupaq necesarioñachu. (Comunero 44 años, ex dirigente, sabadista: C11B/2002) [Me parece que ya no es bueno dirigirse a los apus, pedir a aquellas montañas, mandar hacer "servir". Esas cosas ya no son así. Esas cosas son para dinero. Ahora vivimos en el campo con escasez de dinero. Por ello es que ya no es necesario para nosotros]	

Fuente: Entrevistas 2002

Como en el caso anterior, el rechazo recaería nuevamente en la ritualidad andina de relación con la tierra, los apus y también las costumbres de pasamiento de "cargos[55]" pero, esta vez, desde una perspec-

55 Principalmente en fiestas patronales de religiosidad cristiana.

tiva económica. En ese sentido, estas tres personas de Lari dicen que todas las actividades espirituales y sociales andinas demandan un gasto monetario y que así por así no se puede llevar a cabo teniendo otras prioridades que atender, como los estudios de los hijos. Por lo tanto, la realización de estos rituales y costumbres provocaría gasto y despilfarro insulso justo ahora que hay pobreza y necesidad en el campo. Además, la práctica de la religiosidad andina y de algunas costumbres son "tontos", innecesarios y provocadores de borrachera y malas andanzas en la comunidad de Lari.

Sin duda que la progresiva monetarización que sufre la economía del sector rural de la provincia de Canchis condiciona muchas de sus relaciones sociales y, como en este caso, religioso culturales al interior de las comunidades. Pero, lamentablemente podemos inferir de que cada vez más las relaciones de las comunidades campesinas con el resto de la sociedad nacional se están tornando en términos eminentemente económicos. En otras palabras, son las transacciones comerciales de bienes y servicios el único medio de relación con el resto de la sociedad nacional.

Retomando esta parte de rechazo a ciertos elementos de la cultura andina, se puede decir que el hecho existe desde dos perspectivas muy actuales que atañen la vida de la comunidad rural. La primera, inscrita en un plano cultural de suplantación religiosa foránea, y la segunda, de índole económica. Ambos tipos de rechazo inciden de manera preocupante en la práctica del ritual de la reciprocación entre los componentes de la colectividad natural, lo cual significa la negación de la esencia de la religiosidad y el sustento que insuflaba vida al mundo andino.

En síntesis, al referirnos a la herencia cultural y reconocimiento identitario como el primer factor que influirá en la visión educativa de la nación Qanchi, podemos decir que existen posiciones encontradas especialmente al interior de los comuneros de Lari. La primera, que incluye a ciertas personas de Lari, dirigentes y estudiantes, recurre al autoreconocimiento étnico identitario actualizado basado en la grandeza histórica del legado Inka y su interrelación permanente en un mundo vivo a través de la práctica de su espiritualidad. Esto significaría tambien el reconocimiento de su diferencia con el "otro" diferente y para fortalecerlo se necesitaría asumir compromisos tanto colectivos organizados como de conciencia y militancia personal. La segunda, proveniente de algunos comuneros de Lari, se refiere al rechazo de lo anterior desde los puntos de vista cristiano evangélico y económico. Una "guerra" de dioses en el frente teológico doctrinario de lo andino y lo foráneo. En este caso, el rechazo tendría como trincheras de avance la inserción de

iglesias cristiana evangélicas que apuestan por la desaparición de las prácticas religiosas andinas a las cuales las relacionan con la falsedad y lo mundano. De esa manera, "las comunidades religiosas evangélicas y fundamentalistas les ofrecen normas y valores con cuya ayuda pueden ordenar de nuevo sus circunstancias vitales" (Strobele 1992:228). El nuevo orden de sus circunstancias vitales, en el caso de los evangélicos, exige el rechazo consciente y obligatorio de la religiosidad andina local con la consiguiente degradación, en cierta medida, de su herencia cultural y su identidad. Sin embargo, existen casos, como de la Federación de Evangélicos Indígenas de Ecuador (FEINE), que proclaman afirmar su identidad cultural andina regional dentro del marco cristiano. El caso de la adopción de la doctrina católica por grupos indígenas en amplios sectores de los Andes es otro fenómeno en el cual conviven ambas tradiciones religiosas y forman parte de las identidades andinas.

A esta situación se agrega el factor económico de escacez y pobreza andina en relación con el resto de la sociedad nacional. La complementariedad de ambas situaciones actúan en una suerte de complicidad nefasta para el mantenimiento de la religiosidad andina local.

En ese entender, pareciera que los factores histórico-culturales y socio económicos serían los ejes que transversalizarían esta investigación.

Lengua indígena e identidad

En el acápite anterior abordamos la trascendecia histórica de la cultura andina en relación con factores actuales que inciden y determinan posiciones de identidad dentro de la Nación Qanchi. Ahora se desarrollará lo referido a la trascendencia de la lengua indígena (quechua) en el reconocimiento de la identidad, para lo cual tocaremos los puntos del sentido étnico identitario que el uso de la lengua promueve y las actitudes de lealtad lingüística que genera.

En el *Sentido Étnico Identitario* parece ser que la lengua materna, como constructo social, tiene una relación muy estrecha con el reconocimiento étnico identitario de las personas. Sin embargo este reconocimiento no siempre aseguraría la autoadscripción al grupo social de origen pudiendo variar en función de ciertos criterios que un individuo o grupo considera como relevantes en su vida e interrelaciones sociales (histórico culturales, de clase social, políticos, etc). Tal hecho aparece en las opiniones de algunas personas de Lari y dirigentes.

Cuadro Nº 5A
Relación lengua- identidad

Grupos de investigación	Referencias	Grupos de Adscripción
Lari: MSH	(…) como peruano yachananku. Chaytaqa rimayllataya yachayku mana escribiyta yachaykuchu. Peruano kayku. (Comunera 42 años, 1 en Lima: C9A/2002) [Deben de saber como peruanos. Podemos hablar eso (quechua) pero no sabemos escribir. Somos peruanos] (…) nuqanchik campesino kachkanchik, peruano runa kanchikpis; manaya chinkananchu qhichwa siminchik nuqanchikpaqqa. (Comunera 30 años, teniente: C12A/2002) [Nosotros somos campesinos, pero también somos peruanos; nuestra lengua quechua no debe perderse para nosotros]	Peruano / Campesino
FPCC Varón	(…) nuqaykupis kayku qhichwa legítimo. A veces, wakin wawqinchikkuna, profesorkuna, mana allinta yachachkaspa congreso de idiomas quechua chaykunapis participanku. Pero nuqaykupis yachayku wawqiy, como campesino. (Comunario, dirigente dist. San Pedro: C12A/2002) [Nosotros somos quechuas legítimos. A veces algunos "hermanos", profesores, sin saber bien (el quechua) dice que participan en congresos del idioma quechua. Pero nosotros como campesinos también sabemos]	
Varón	Qhichwa siminchikmantaqa chayta masta yachananchik. Chayya nuqanchikpaqqa aswan allin kay qhichwa parlariy. Porque como peruano nuqanchik allinta, kay imaynachus Inka tiempopi karqan, chayta nuqanchikqa manteninanchik. (Comunario de Huito, dirigente distrital Pitumarca, Paqu andino: C14A/2002) [Debemos saber mucho más de nuestra lengua quechua. Hablar el quechua es muy bueno para nosotros. Como peruanos debemos saber muy bien, mantenerlo como era en el tiempo del Inka]	

Fuente: Entrevistas 2002

Según las opiniones de este primer cuadro referido a la relación lengua identidad, se podría decir que existen dos niveles relacionados de reconocimiento y autoadscripción social relacionada con el aprendizaje, el uso y el mantenimiento del quechua. En ese sentido, el "deben saber [hablar]" o "nuestra lengua (…) no debe perderse" dicho por comuneros de Lari; igualmente el "debemos saber muy bien, mantenerlo" como peruanos, comentado por un dirigente, constituirían un componente imprescindible de cierto tipo de "peruanidad ideal" construido desde las comunidades campesinas en oposición al modelo dominante. Esta condición sociolinguística devendría del legado histórico del tiempo del

Inka y que como actuales "campesinos" y "quechuas legítimos" aún lo poseen, comentado por dirigentes, y como tal serían "buenos" peruanos. En ese entender, para estas personas de Lari y dirigentes, la condición "evolucionada" de campesino[56], herederos y hablantes de la lengua del Inka, haría de ellos peruanos ideales desde su propia perspectiva dentro del actual Estado republicano.

Sin embargo, existe otra relación lengua-identidad que tiene que ver con antecedentes eminentemente históricos. Es el caso del autoreconocimiento de lo Qanchi en el seno del esplendor Inka. Veamos:

Cuadro Nº 5B
Relación lengua-identidad

Grupos de investigación	Referencias	Grupos de Adscripción
Lari: VCH	Kay qhichwa rimayninchik (…) como qanchi hinaqa manan hayk'aqpas chinkanmanchu (Comunero 44 años, ex dirigente: C11B/2002) [Como Qanchi que somos, ésta nuestra lengua quechua nunca debe perderse]	Qanchi / Inka
Varón	(…) kaypi qanchimantataq sayarikuchkan, inkakunaqmanta siguemientunraqtaq kachkan chayqa allinmi iskaynin idioma kanman [quechua y castellano]. (Comunario 32 años, teniente: C9B/2002) [Aquí somos descendientes de los Qanchi, descendientes de los Inkas, entonces sería bueno los dos idiomas (quechua y castellano)]	
Estudiantes Varón	(…) el quechua es muy bueno porque con eso estamos recuperando algo que fue nuestro. Los Incas hablaban eso. Los Incas son de aquí, son nuestros antepasados. (Comunario Pampa Ansa, dist. Sicuani: C17B/2002)	
FPCC Varón	(…) nuestra lengua mater ha sido de nuestros hombres, de nuestros antepasados lo que son los incas. Por que esta lengua quechua es bonito, es muy hermoso hablarlo y escribirlo es un poco dificil, pero hablarlo es fácil. (Comunario San Pablo, albañil: C13B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Este segundo cuadro nos muestra que la base de reconocimiento étnico identitario en función al lenguaje estaría en la herencia de la cul-

56 Casi libre de connotación peyorativa social.

tura y la lengua Inka como un pasado común y grandioso. Esto se entiende como que los actuales hablantes de la lengua quechua serían los dignos herederos de ella y como tal no deberían renunciar a ese privilegio históricamente encomendado. En este contexto "legendario" aparece, sin mucho aspaviento, frases "como Qanchi que somos" o que "somos descendientes de los Qanchi" señalado por comuneros de Lari como un referente más a tomar en cuenta, pero que no compite con la connotación que se le da a "nuestros antepasados (…) los inkas", comentado también por ciertos comuneros de Lari y dirigentes.

En suma, al hablar de la relación lengua identidad se puede señalar que existen dos instancias de reconocimiento y adscripción étnica identitaria entre la comunidad de Lari, los dirigentes y los estudiantes. La primera de tipo actual en función con el Estado republicano del Perú y desde la condición de campesino hablante del quechua como una construcción propia de peruanidad, propuesto por algunos comuneros de Lari y dirigentes. La segunda de tipo histórico cultural en función del recuerdo glorioso de un pasado que aún late en sus corazones como es el caso de la lengua del Inka. Esto implicaría la recuperación y actualización de lo Inka, y marginalmente de lo Qanchi, al interior de las relaciones étnicas, provenientes de los tres grupos de investigación.

Parece que el punto de referencia y fuente de cohesión socio histórica para las comunidades campesinas en Canchis es el recuerdo del pasado Inka y su lengua. Esta situación se puede notar desde el item de la valoración de la cultura andina (cuadro 01 y 02) y en este último caso de su lengua. En ese sentido, esta valoración de lengua no quedaría sólo en discurso, sino que existiría cierta predisposición a tomar medidas tanto organizadas y personales para su conservación y desarrollo.

La *Lealtad Lingüística Quechua y el Respeto de las Demás Lenguas Indígenas*, en este caso, requeriría de la asunción de ciertas medidas para su fortalecimiento y fomento. En ese sentido, es que se habla de una promoción planificada y/o de actitudes mínimas de respeto.

Cuadro N°6
Promoción del quechua

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Estudiantes Varón	(…) sería bueno hacer un solo quechua lo que siempre se estilaba hablar por los Inkas e inculcar a las personas, a los jóvenes [a] que no tengamos vergüenza de hablar. (Comunario de Pampa Ansa, dist. Sicuani: C17B/2002)	Normalizar el quechua / dejar de tener vergüenza

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Varón	Chayqa irqinmanta yachachisunman chay bilingüetaq kachkayku chayqa. Chay kachkan metayku riki, irqinmantakama yachachiyta uñanmanta wichayman, hatun kaspaqa manaña qunqarinqachu, mana p'inqakunqañachu tiyasqanpi. (Comunario Pampa Phalla, dist. Sicuani: C16B/2002) [Desde pequeños les enseñaríamos como bilingües que somos. Ésa es nuestra meta, enseñarles desde niños para que cuando mayores no se olviden ni tengan vergüenza de su forma de vida]	
FPCC Varón	A nuestro *qhichwa simi* yo creo que hay que fortalecerlo más. Hay que fortalecerlo porque hay muchas personas [que] se averguenzan de hablar nuestro quechua. (Comunario San Pablo, albañil: C13B/2002)	
Mujer	Chay qhichwa simi rimayqa astawan, astawan... rimayta kunan chinkachisunmanchu. Chay qhichwa simi rimaytaqa aswanta yanapasunman chay rimayninchiktaqa. (Comunaria de Jucuiri, dist. Combapata: C14A/2002) Esa lengua quechua más y más… cómo vamos a permitir que se pierda. Muy al contrario la debemos fortalecer a esa nuestra lengua]	
Varón	(…) porque manañaya, kay imaynachus explotawarqanchik españolkuna chayta parlawaqñachu, sino llipin qhichwa parlaytaqa allinta ch'uyanchananchik. (Comunario de Huito, dirigente distrital Pitumarca, Paqu andino: C12A/2002) [ya no debemos hablar el castellano porque los españoles nos explotaron, sino todos debemos perfeccionar la lengua quechua]	
Varón	(…) chay educación totalmente huk chikanta modificanman. Chay currículo pedagógikuta. Chayqa manaya kay qhichwa siminchik ahina sarupachisqachu kanman. Nuqapaqqa allinmi wawqiy. (Comunario, dirigente dist. San Pedro: C13A/2002) [Se debe modificar un poco la educación. El currículo pedagógico. Si eso ocurre nuestra lengua quechua ya no estaría desprestigiada. Para mi sería bueno hermano]	

Fuente: Entrevistas 2002

Las medidas a tomarse para la promoción de la lengua quechua son bastante similares a las mencionadas en lo referido a la recuperación y promoción de la cultura andina (cuadro 02). Por ejemplo, la inspiración central también sería el quechua Inka, como lo sustentamos en el inciso anterior de la relación lengua-etnia, e implicaría a su vez una movilización tanto institucional como personal. En cuanto al trabajo institucional, sugerido por un estudiante, estaría el "hacer un solo quechua" (norma-

lización) fruto de una planificación lingüística. Esta variedad normalizada sería la que se implementaría en los centros de enseñanza escolarizada, principalmente para jóvenes y niños, añadido por el estudiante. Lo cual implicaría una modificación del currículo en beneficio de un mejor estatus para el quechua, mencionado por un dirigente. En lo referente al compromiso personal sugieren, tanto estudiantes como algunos dirigentes, una mayor lealtad lingüística para fortalecerlo, llegando incluso a dejar de hablar el castellano por tener una connotación de colonialismo y opresión. Estas opiniones conllevarían a desterrar la estigmatización social, el olvido y sobre todo la vergüenza de hablar el quechua.

Esta lealtad lingüística, postulada por los tres grupos de investigación, no sólo requeriría del compromiso de los propios hablantes, sino que además implicaría un cambio de actitud de toda la sociedad. Esto significaría que el quechua no sería la única lengua objeto de fortalecimiento sino "todas" las demás lenguas indígenas que existen en el Perú. Así lo manifiesta este dirigente, demostrando clara conciencia de la pluralidad lingüística del Perú.

> (…) nishu allinpunin chay llapan qhichwa rimaykuna karqan riki. Ña costa ladopi chala nisqa rimay karqan; huktaq karqan yunga nisqa kay selva ladopipis. Kay monte ladopipis kallarqantaq dialectokuna. Imaymanakuna riki. Entonces chaykunapis respetakunanmi nuqapaqqa. (Comunario, dirigente dist. San Pedro: C13A/2002)
> [Todas las variantes del quechua eran muy importantes. En la costa estaba el Chala, otro era el Yunga en la selva. En el monte existían los dialectos. Muchos. Entonces, para mí, se les debe respetar a todos]

Esta elemental descripción multilingüística del Perú implicaría la consciencia que este dirigente hace de la realidad heterogénea del Perú. Por otro lado, el demandar el respeto por las lenguas indígenas denotaría, para este dirigente, la subordinación que sufren las mismas frente a la cultura y lengua castellana hegemonizadas por el proyecto de Estado Nación peruano. En ese entender, el hacer conciencia de país diverso requeriría un alto grado de comprensión y respeto para generar una convivencia pacífica, libre de prejuicios y exclusiones. En otras palabras, esta opinión se aproximaría bastante al discurso propositivo de la interculturalidad académica.

En suma, la promoción del quechua implicaria, para algunos estudiantes y dirigentes, un compromiso conciente y una mayor lealtad lingüística tanto en un plano institucional y organizado como en el plano personal. En todo caso, la complementación de los esfuerzos colectivos

e individuales sería favorable para el fortalecimiento y el mejor estatus de la lengua quechua. Por otro lado, según el reconocimiento del dirigente, el quechua no es la única lengua indígena en el Perú, sino que hay otras que requieren también de un respeto mínimo para su mantenimiento y fomento. Esto implicaría la movilización de la sociedad en su conjunto. Ambos planteamientos se acercan de sobremanera hacia la construcción de una sociedad intercultural.

La interacción en el contexto socio político actual

Al desarrollar los anteriores dos factores que influyen en la visión educativa de la nación Qanchi (cultura e identidad, lengua e identidad) pareciera que no hubiese mayor contradicción en cuanto al reconocimiento y pertenencia étnica identitaria, más aún, los tres grupos de investigación apostarían a su fortalecimiento y fomento. El único punto contrario es el rechazo a la religiosidad andina tanto por opción religiosa evangélica como por cuestiones de economía actual (pobreza y escacez) (cuadros 04 y 05) de una parte de los comuneros de Lari. Sin duda que estas situaciones provienen de un punto de vista interno de la Nación Qanchi.

Sin embargo, existirían otros aspectos de carácter eminentemente externo que influirían en el posicionamiento que tienen los mismos grupos de investigación, con respecto a algunos elementos de su cultura (principalmente la lengua y sus sistemas de producción económica) y por ende condicionarían aún más su visión educativa. Con ello nos estamos refiriendo a las relaciones que existen entre lengua indígena (quechua), vida social y trabajo; así como a economía, producción y profesionalización en situaciones y contextos mayormente de relacionamiento externo a las comunidades campesinas (vida "nacional") e inclusive al interior de las mismas.

En la *Relación Lengua Indígena, Vida Social y Trabajo*, la predisposición positiva para el fortalecimiento y la promoción de la lengua quechua (desarrollado en el ítem lengua indígena e identidad) parece ensombrecerse cuando se la tiene que hacer presente en ámbitos de hegemonía y prestigio principalmente del castellano; en procesos de lucha por la inserción a la "vida nacional" aún desde perspectivas propias y en la consecución de puestos de trabajo.

Un primer aspecto a destacar sería la marginación que se da en contextos urbanos a personas provenientes de las comunidades campesinas relacionadas con el uso y la identificación con el quechua. Veamos:

Cuadro N° 07
Lengua indígena y marginación en contextos urbanos

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Estudiantes Mujer **FPCC** Varón	O sea los niños, cuando un docente les pregunta: ¿quién sabe hablar quechua? –no– dicen todos; –si– dicen algunos. Y los que dicen: –yo sé hablar quechua– son mal mirados por otros niños. (Comunaria Phalla, dist. Sicuania: C17B/2002) (...) qhichwa simimanta realmente nuqapis más sientekuni. Por más que a veces cholito ima nisqapis, a veces, kay serrano runaqa, kay campo tiyaqqa criticasqa wakin wawqinchikkuna kanchis. (Comunario, dirigente dist. San Pedro: C13A/2002) [Yo realmente siento por la lengua quechua. Por más que a veces algunos somos criticados como cholito, serrano, campesino]	"Mal mirados" / "cholito", "serrano"

Fuente: Entrevistas 2002

Al parecer, la marginación por la lengua indígena ocurre tanto a niños (en las escuelas) como a adultos durante las interrelaciones sociales en contextos urbanos. Muchos niños de procedencia rural "son mal mirados por otros niños" al reconocerse como hablantes quechuas en las escuelas urbanas como dice el estudiante. Cabe decir que la masiva migración estudiantil actual del campo a la ciudad estaría incrementando los casos de discriminación por la lengua. La estigmatización social por la lengua también es percibida por las personas adultas. El dirigente comenta: "algunos somos criticados como cholito, serrano, campesino". Increiblemente una variedad de categorías clasificatorias (raza, región y clase) atribuidas a un grupo social discriminado. Esta variedad de adscripciones forzadas quizá sea una ventaja para la construcción de identidades fluidas, porosas, complejas que grupos migrantes indígenas adquieren posibilitando la construcción de otra peruanidad.

Estas situaciones discriminatorias derivarían de la irregular competencia lingüística que tendrían estos niños y adultos en el castellano. Por lo tanto, la relación procedencia, nivel de aprendizaje, nivel de dominio del castellano y lengua materna formarían una cadena de conspiración denigrante contra estos niños y adultos.

En ese sentido, estas experiencias reales hacen que muchas personas de las comunidades campesinas desvaloren su lengua indígena y traten de abandonarla rápidamente. Sin embargo, al analizar los datos hasta aquí hallados pareciera que se estaría gestando una opción política de lealtad a la lengua quechua.

Por otro lado, la lucha contra la marginalidad parece estar ligada a la inserción social de las comunidades a la vida nacional a través del

aprendizaje del castellano. Por lo tanto, el quechua sería disfuncional en el "avance" del relacionamiento extra comunal históricamente condicionado y relegado. Veamos lo que dicen:

Cuadro N° 08
Lengua indígena e inserción a la vida nacional

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Estudiantes Mujer	(…) los padres ya tienen esa idea de que ahora la gente que sabe hablar castellano tiene acceso a cualquier oficina o algo. Entonces, ellos no aceptan, casi la mayor[ía] –para qué ya quechua– diciendo. (Comunaria de Suyo, dist. Sicuani: C12A/2002)	"Dejar de lado el quechua, no nos hace avanzar"
FPCC Varón	(…) otras lenguas también que nos ponen. Por ejemplo el inglés. Entonces nos distorcionan practicamente lo que tenemos que avanzar. (Comunario de Pata Ccalasaya, dist. Sicuani, Docente en Sicuani: C17B/2002)	
	(…) cuando llegue a la ciudad, tiene que seguir hablando quechua? Y a mí no me parece. Ninguna institución, creo ninguna de las instituciones del Estado, por ejemplo de Sicuani nomás nadie habla ya quechua, alguna otra. Entonces no me parece correcto. Es algo contradictorio, en lugar de avanzar más estamos yendo en un retroceso. –Hay que seguir hablando el quechua– en todo caso estaríamos desechando ya el idioma castellano. (Ídem)	

Fuente: Entrevistas 2002

La idea y demanda implícita que subyace a estas dos opiniones / testimonio pareciera ser la de la urgente necesidad de la castellanización. Del mismo modo, la enseñanza del quechua y/o su uso académico en la escuela, según el estudiante, y también del inglés significarían un serio retroceso y obstáculo para una buena castellanización, añade el dirigente. Por lo tanto, la desvalorización que sufre el quechua, específicamente al ser implementado en los procesos educativos escolares (leer y escribir), se derivaría de su poca capacidad funcional (a corto y largo plazo) en ámbitos hegemónicos principalmente en la oficinas e instituciones del Estado, según el dirigente.

En ese sentido, la búsqueda de la inserción a la vida nacional, en casos ideales, debería culminar con el abandono de la comunidad y la ubicación en espacios urbanos[57] haciendo uso sólo del castellano. En ese

[57] Para Hidetaka (2002: 183) "la ciudad se ha convertido en el elemento central de la imaginación colectiva" rural.

sentido, cualquier circunstancia o hecho que obstaculice esa proyección sería contrario a los intereses comunitarios. Esto podría significar que "(…) para el campesino, la escritura y el castellano significan progreso, mientras el quechua (o aymara) se vincula al analfabetismo, a la no escritura, y representa el atraso, aunque no necesariamente se rechaza" (Ansión s/a: 112). Esta vinculación de atraso a la lengua indígena, contraria al "avance" aparece claramente en la opinión del dirigente.

El mantener el uso de la lengua quechua (mediante el sistema escolar) en las comunidades, no sólo perjudicaría y sería obstáculo para un mejor acceso a las oficinas del Estado sino que también afectaría la consecución de puestos de trabajo remunerado fuera de la ruralidad.

Cuadro N°09
Lengua indígena y trabajo

Grupos de investigación	Referencias	Condición
Estudiantes Mujer	(…) entonces, los que tienen más acceso a trabajo, a empleo o cualquier puesto de trabajo, son los que hablan realmente el castellano. Entonces, por tal razón, los padres dicen -aquí si vamos a estar lamentablemente vamos a seguir hablando quechua, mejor es que vayas a la ciudad y aprendas ahí. Entonces, puedes tener mejor trabajo. (Comunario Livincaya, dist. Sicuani: C17A/2002)	"Mejor trabajo para castellano hablantes"
Varón	Paykuna ninku kunan yachanqaku hasta escuelakama hinaspa chay waway maytapis rinqa ¿imapaqtaq chay valenqa paypaq? Chay runa simi astawanma qhipaman kutipuchkan riki. Lima llaqtaman imallapis riyku hinaspa imapaqpis chayta utilizanqachu pay, manaya kunan tiempo. Sichustaqchus maypipis kanman anchay hina runa simipi llamk'aqkunapis, kay castilla simipi anchay hina kanman llaqtakunapipis llamk'aykuna, anchaycha kusa kanman. Kay chiqasllapitaq kankumanpis, manataq llaqtakunamanpis haykunmanchu chayqa yanqapaqpis yachachkankuman, atrasakuchkankuman. (Comunario Suyo, dist. Sicuani: C15A/2002) [Ellos dicen- mis hijos aprenderán hasta la escuela, luego si se va donde sea ¿para qué le valdrá? La lengua quechua nos lleva al retroceso. Si vamos a Lima, en la actualidad, eso (el quechua) no lo vamos a utilizar para nada. Pero si habría algún trabajo donde de use la lengua quechua, al igual que el castellano en las ciudades, eso sería muy bueno. Si sólo va a ser muy localmente y no va abarcar a las ciudades, el aprendizaje será insulso, un atraso]	

Fuente: Entrevistas 2002

Al parecer, estos dos estudiantes tienen el convencimiento de que sólo el uso del castellano aseguraría la consecución de una fuente de trabajo en contextos donde esta lengua es de uso hegemónico, mayoritario y con mayor estatus social (ciudades y pueblos) que la lengua indígena. Por lo tanto, su aprendizaje y el uso adecuado serían las mejores maneras de afrontar la precaria situación económica (Ver cuadro 03).

Por otro lado, esta situación tendría un efecto negativo en la implementación de la alfabetización en la lengua quechua por cuanto representaría un "retroceso". Por lo tanto, según estos estudiantes, el ideal aprendizaje de la lecto escritura en quechua en la escuela (aparte del castellano oral) no representaría una ventaja objetiva para el acceso, a corto y largo plazo, a las fuentes de trabajo urbanas. Salvo, se dice, si existieran puestos de trabajo donde el uso del quechua sea determinante para ser asalariado. Por lo tanto, no sería una "obstinación terca" (Ansión s/a: 124) hacia la castellanización, sino que sería una estrategia legítima para valerse en diversos contextos, puesto que la sola escuela no garantizaría el aprendizaje del castellano y se debería ir en su busca, tal como lo afirma el primer estudiante.

En síntesis, se puede decir que, para estos dos estudiantes, la castellanización sería el medio más eficaz y adecuado, tanto para una mejor interrelación con las oficinas del Estado en procura de hacer valer sus demandas y derechos, como para el acceso a fuentes de trabajo remunerado en espacios urbanos. En cuanto a la lengua indígena, ésta sólo representaría un obstáculo en el camino a la inserción social (y la consecuente complejización identitaria) salvo si pudiese viabilizar fuentes de trabajo.

Como vemos, la preocupación por la situación económica productiva en el sector rural debido a la monetarización incesante de las relaciones campo ciudad (bienes y servicios) hace que los aspectos de recuperación socio cultural queden subordinados y sujetos a las variaciones del mercado y el capital. Por lo tanto, las perspectivas educativas se situarían en el espacio de la capacidad productiva económica de las familias campesinas.

La *Relación de Producción, Economía y Profesionalización*, al parecer para algunas personas de los tres grupos de investigación, determinaría una condición económica y social mínima que repercutiría en las expectativas educativas de formación post primaria de sus hijos. Veamos:

Cuadro Nº 10
Expectativas educativas y economía

Grupos de investigación	Referencias	Condición
Lari: VCH	(…) nuqanchikpaqmi mana qullqi tarikunchu, yarqaypi kanchik. Llamk'asqanchik mana valenchu. Imawantaq wawanchikta nuqanchik Institutos Superiores, Universidad chaykunaman churarisunman. (Comunario 31 años, dirigente: C3B/2002) [Encontrar dinero es muy difícil para nosotros, estamos en pobreza. Nuestro trabajo no vale. Con qué dinero educaremos a nuestros hijos en institutos superiores y universidades]	"No se encuentra dinero para financiar la educación de los hijos"
VCH	(…) según estudionkuman hinan lograrqunku. Entonces trabajoqa maymanpis wawakunata destinapuchkallanmi. Manan kaypipunichu wawakunaqa quedachkan. Unos cuantos kaypi quedachkayku, pero, falta economicomanta. Tayta mamaq pisitaq economía, entonces chay casollawan quedayku kaypi. (Comunario 32 años, teniente: C9B/2002) [Logran [salir] según sus estudios. Entonces, el trabajo es el que los destina a nuestros hijos a algún lugar. No siempre se están quedando nuestros hijos. Sólo unos cuantos nos estamos quedando aquí por falta de economía. Nuestros padres tienen escasa economía, sólo en esos casos nos quedamos aquí]	
VSH	(…) wawqinchikkuna llaqtamanta paykuna profesionalkuna, qullqita allinta tarinku. Paykunaman mana nuqanchik igualayta atinchikchu porque manataq trabajonchik kanchu campo runapaq. Hinallataq mana chay motivowan nuqanchik wawanchikta educayta atinchikchu. (Comunero 54 años, ex gobernador: C3B/2002) [Nuestros hermanos de la ciudad son profesionales, ganan muy buen dinero. Nosotros no los podemos igualar a ellos porque, como gente del campo que somos, no tenemos trabajo. Por ese motivo nosotros no podemos educar a nuestros hijos]	
Estudiantes Varón	(…) ellos no tienen recursos económicos, entonces es difícil que lleguen a una universidad así. Porque cuesta dinero. (Comunario de Livincaya, dist. Sicuani: C8A/2002)	
Varón	(…) otro, sería el factor económico. Los padres de familia no envían a Pumacahua o Inmaculada, a esos centros, porque en esos Centros Educativos se exige textos, libros, uniforme. Entonces, en el agropecuario no es tan exigente. (Comunario de Pampa Ansa, dist. Sicuani: C17B/2002) (…) las personas que tienen una solventación económica quieren para sus hijos lo mejor. Ellos ya no quieren –que mi hijo aprenda a sembrar, ser ganadero, ser agricultor. Entonces, ellos miran al futuro. Miran –que mi hijo sea un ingeniero, un agrónomo, un doctor. Entonces, para que sea, necesita aprender cosas de ciencia, científicas, mas adelantados que lo que enseña el agropecuario. (Ídem)	

Grupos de investigación	Referencias	Condición
FPCC Mujer	(…) campopi wawacha wakin inteligente kanchik, manataq qullqi kanchu. Chayri qullqiya mana kanchu, solamente umanña allin kachkan grabakunanpaq. Maykunaman rinanpaq qullqiya faltawanku. (Comunaria Jucuiri, dist. Combapata: C14A/2002) [algunos niños y niñas del campo son inteligentes, pero no hay dinero. Entonces no hay dinero, solamente una buena "cabeza" para que "grabe". Para que vaya (a estudiar) a otros lugares nos falta dinero]	

Fuente: Entrevistas 2002

La expectativa de formación secundaria y superior fuera de la comunidad (necesariamente en la mayoría de los casos) aparece muy condicionada a la capacidad de recursos económicos de los padres de familia. Al parecer la capacidad económica, en opinión de algunos *varones* entrevistados y una *mujer* de los tres grupos de investigación, se derivaría exclusivamente de la producción agropecuaria y del precio[58] que consiguen al cambio en los mercados de la zona y la región e incrementadas por la falta de trabajo asalariado fuera de las actividades agropecuarias. Por lo tanto, las expectativas de formación secundaria humanística (como más costosa que la técnica, según el estudiante) y formación superior quedarían sólo como meras ilusiones haciendo que los hijos permanezcan en las comunidades con un nivel mínimo de formación escolarizada. Otra condición que quedaría afectada y truncada por falta de recursos sería la óptima capacidad intelectual y para el aprendizaje que tienen algunos niños y niñas de las comunidades, comenta la dirigente.

Sin embargo, también se señala la existencia de comuneros con capacidad económica suficiente que envían a sus hijos a colegios urbanos prestigiosos de formación humanística, y que incluso pueden realizar estudios superiores. Cabe notar que "cuando logran salir" pareciera que necesarimente deben abandonar la comunidad en busca de trabajo o de "destino", según lo manifiesta una comunera de Lari.

Por otro lado, la apreciación que hace un comunero de Lari, sobre la capacidad económica de los pobladores citadinos pareciera ser sumamente ventajosa. En todo caso, este buen nivel económico estaría muy relacionado con el nivel profesional logrado por ellos y que les permitiría ganar "buenos" sueldos. En el fondo, el factor que posibilitaría esta buena situa-

58 Productos con precios cada vez más bajos en relación a los procesados industrialmente y los manufacturados.

ción sería la continuidad de estudios hasta la consecución de la profesionalización sustentado por la capacidad económica de los padres.

Por lo tanto, el nivel de producción (agropecuaria) determinaría la capacidad económica condicionando decisivamente las expectativas, en este caso, de formación post primaria según algunas personas de los tres grupos de investigación.

En suma, cuando se habla de la interacción campo-ciudad en el contexto socio cultural y político actual como uno de los factores que influyen en la visión educativa, nos estamos refiriendo a dos aspectos específicos de intercomunicación e intercambio: la lengua y el dinero. La primera, representada por el castellano[59] como una de las lenguas nacionales (y del Estado nación ideal) que da acceso adecuado a diversas instancias según las necesidades de las comunidades campesinas (oficinas del Estado, reclamo de demandas y derechos, fuentes de trabajo, etc.). La segunda referida a la capacidad económica débil que atañe a la mayoría de la población rural de la provincia. Por lo tanto, una rápida inserción social hablando castellano (para la obtención de trabajo asalariado) sería uno de los mejores mecanismos en procura de incrementar los ingresos. Esta mejora económica repercutiría en el acceso a mejores centros de formación post primaria de sus hijos satisfaciendo de alguna manera la expectativa de la profesionalización.

Como vimos, la herencia cultural y lingüística indígena, el reconocimiento identitario, el contexto socio político actual (lengua castellana y monetarización creciente) podrían ser factores sumamente influyentes en la visión educativa de los pobladores de la Nación Qanchi. Sin embargo, existiría un factor más que se sumaría a los anteriores: nos referimos al servicio educativo que se brinda en las comunidades campesinas (escuelas multigrados y polidocentes en un 80%).

El servicio educativo rural

La mayoría de los comuneros tienen muy presente el bajo nivel de calidad del servicio educativo en las zonas rurales. Esta situación estaría atribuida a factores tanto de compensación profesional (salarios) como de práctica profesional y ética (mala enseñanza). No obstante algunos docentes y comuneros explican la situación relacionándola con la negativa "fatalidad intelectual[60]" de los niños del campo.

---

59 Siendo su aprendizaje necesario y estratégico en detrimento del quechua que representa "atraso" y obstáculo para una rápida inserción social nacional.

60 Considerar que los niños rurales no tienen mayor capacidad de aprendizaje para conocimientos "complicados".

Comenzaremos viendo la baja compensación salarial del maestro como una de las causas para su poca y deficiente dedicación profesional. Veamos:

Cuadro Nº 11
Relación salario-trabajo del maestro

Grupos de investigación	Referencias	Criterio / condición
Lari: VSH	(…) gobierno kunan pisita pagamun profesorkunamanqa. Chayman hinallataq wakin profesorqa yachachin, wakinqa voluntadwantaq yachachinku. (Comunero 60 años: C3B/2002) [actualmente el gobierno paga muy poco a los profesores. Conforme a ello es que algunos profesores enseñan, algunos enseñan con muy buena voluntad]	Poco sueldo / poco trabajo docente
VSH	Hina chay profesorninchikkunaman pisi sueldota pagallankutaq. Chaywan paykunaqa mana educaciónta allintachu yachachinku. Chaywanmi nuqanchikpaq mana wawanchikkuna ima profesionalman lluqsiyta atinchikchu. (Comunero 54 años, ex gobernador: C3B/2002) [Así a nuestros profesores les pagan muy poco sueldo. Entonces ellos no dan una buena educación. Por eso es que nuestros hijos no logran ser profesionales]	

Fuente: Entrevistas 2002

Según estos dos comuneros de Lari, el bajo nivel de la calidad del servicio educativo en las comunidades estaría condicionado por la exigua paga que obtienen por su trabajo los maestros rurales de Canchis. En todo caso, el nivel educativo logrado por los niños sería culpa del gobierno que no se preocupa por mejorar la situación económica y social del maestro. En ese sentido, pareciera existir una identificación y un reclamo reivindicativo por parte de estas personas "para [con] sus profesores". Para ilustrarnos más, recurrimos a una nota periodística que cronologiza el discurrir de la capacidad económica del maestro en función a sus salarios:

> La capacidad económica del magisterio fue creciendo poco a poco hasta que llegó a su punto más alto, en 1965. En este año, los maestros tenían una capacidad de compra 3.3 veces mayor que en 1942.
> Pero a partir de ese año empezó el derrumbe.
> Los maestros peruanos empezaron a empobrecerse. Para julio del año 2000, solamente podían comprar el 50.2 por ciento de lo que adquirían en 1942.
> Para tener el poder adquisitivo que tuvo en 1942, el promedio general de los maestros debería ganar 1 395 soles cuando menos. Y para comprar lo

que adquiría con su sueldo en 1965, debía tener actualmente una remuneración líquida de 4 614 nuevos soles.
(…) Se ha hecho seis veces más pobre. (Diario La República 05/05/2003: 13)

Esta información nos permite manifestar que algunos comuneros fueron testigos de la disminución de la calidad educativa de los maestros en función del empobrecimiento de éstos.

Por otro lado, también existe el reconocimiento y la valoración del trabajo "voluntario" que algunos maestros desarrollan buscando mejorar el servicio y la calidad educativa.

Sin embargo, a pesar de esta muestra de solidaridad con los maestros, existen otras opiniones que demandan mayor solvencia profesional y ética en el cumplimiento de sus obligaciones para con la educación de los hijos de la comunidad. Veamos:

Cuadro N°12
Relación baja calidad docente y migración estudiantil

Grupos de investigación	Referencias	Condición
Estudiantes Mujer	(…) los profesores a veces llegan tarde, van tarde, se salen temprano. Por eso, los padres de familia -si el director a veces viene, a veces no viene, mejor me lo llevo. Me lo llevaré al otro año a mis hijos porque acá nada, no enseñan; a veces viene cuando quiere el director también. (Comunaria de Suyo, dist. Sicuani: C17A/2002)	"Mala enseñanza/ me lo llevaré a la ciudad" / "en la ciudad enseñan muy bien" / "pero, lo marginan"
Varón	(…) mana yachasqanku causa mana allin yachachisqankuwan causaya llaqta ukhuman apaykanpunku. Llaqta ukhupiqa aswan[ta] yachachinkumanmi. Rikunipis hina castella[no]pi llaqtapiqa allinta yachachinku, actualizasqanku hina, allin pachata runapis yachanku. (Comunario de Pampa Phalla, dist. Sicuani: C16B/2002) [Los llevan a la ciudad porque no aprenden bien por causa de una mala enseñanza. En la ciudad la enseñanza sería mucho mejor. Como ví, en la ciudad enseñan muy bien en castellano, tal como los actualizaron y las personas tienen buen conocimiento]	
FPCC Mujer	(…) pero, campo runaq wawan manaya imamanpis "grabakuyta" atinmanchu. Chayta manañaya profesorpis campo runaq wawantaqa, campopiqa, allintachu yachachinku. Nuqa Combapataman churayman chikachayta riki, chaypi allin profesor kachun; chayqa, ari campomanta wawacha hamun, pero, wawachay allintapas yachachkanman riki –ay, campo wawachan chayqa- ahinata huk mana allin profesorman t'aqarparinpunku.	

Grupos de investigación	Referencias	Condición
	(…) seguro chay wawaqa manapuni ni imamanpis ingresanqachu. Ahinata wakin profesorqa yachachin. Pero chay campo runaqtaqa profesor explicanman, –yachanki kanqa; aqnapuni kanki; aman kanqa estudioykitaqa dejankichu imallamanpis ingresanki- ahinata ninkuman. (Comunaria de Jucuiri, dist. Combapata: C14A/2002) [Pero los hijos de los campesinos no podrían llegar a ser nada. Ni el mismo profesor en las escuelas del campo enseña bien a los hijos de los campesinos. Si a mi hija campesina con buena capacidad de aprendizaje le pusiera en Combapata[61] con un buen profesor, enseguida sería discriminada y separada donde un "mal" profesor. Seguro que la niña no podrá ingresar a ninguna parte. Así enseñan algunos profesores. Pero a los hijos de los campesinos el profesor les debe explicar- tú sabes; tú eres así; no tienes que dejar tus estudios; tienes que ingresar a algún lado –así les diría]	

Fuente: Entrevistas 2002

Según las opiniones, especialmente de los estudiantes, la migración estudiantil estaría provocada por la irresponsabilidad en el cumplimiento de las horas normadas, complementada por una práctica pedagógica ineficiente de parte de algunos docentes. En ese entender, este incumplimiento generaría descontento, insatisfacción y una relación tensa entre la comunidad y la escuela por cuanto las expectativas de mayor tiempo de formación aparecerían menoscabadas.

Ambas situaciones provocarían, en algunos padres con posibilidades económicas, el cambio y la migración de sus hijos hacia escuelas principalmente urbanas. Esta migración, en muchos casos, resultaría contraproducente por cuanto devendría en una suerte de marginación y mala atención en el servicio educativo muy a pesar de la capacidad intelectual del niño o niña. Así lo manifiesta la dirigente cuando dice: "mi hija campesina (…) sería discriminada y separada donde un "mal" profesor". En este caso, el niño o niña proveniente del campo estaría nuevamente sujeto a las consideraciones y decisiones de algunos docentes y autoridades educativas en los Centros Educativos urbanos.

Por otro lado, el bajo nivel de aprendizaje de estos niños rurales, para algunos docentes y comunarios, tendría su explicación en el hecho de provenir de contextos socio culturales indígenas y tener algún grado de desnutrición. Veamos lo que dicen:

[61] Población urbana capital del distrito del mismo nombre.

Cuadro N°13
Relación entre capacidad de aprendizaje y alimentación del niño rural

Grupos de investigación	Referencias	Condición
Estudiantes Mujer **FPCC** Varón	Los profesores mismos, la otra vez estuve preguntando, –y por eso a veces ya no da ganas de… Porque los mismos niños –dice– que no "tienen" esa capacidad casi o sea casi en vano es enseñar –dicen. (Comunaria Suyo, dist. Sicuani: C12A/2002) (…) a veces gente foránea vive ahí. Entonces no tienen ni casa y poco para comer. Entonces, los niños mismos van mal alimentados y por lo cual los docentes también casi no logran. (Ídem) (…) para el mejor aprendizaje debe partir desde su alimentación. Primero su alimentación. Si vamos a encontrar que una comunidad no valora sus productos que tiene; no se preocupa en mejorar su producción, su productividad; entonces esa comunidad va a estar siempre sometido a quedarse en tal como está. (Comunario de Pata Ccalasaya, docente urbano en Sicuani: C14B/2002)	"No tienen la capacidad" / "Es en vano enseñar" / "mal alimentados"

Fuente: Entrevistas 2002

Pareciera que la falta de capacidad para el aprendizaje en los niños derivarían de factores como la procedencia socio cultural, en este caso indígena (con lengua quechua y quizá algún nivel incipiente de castellano y una cultura de aprendizaje diferente a la escolarizada), y de un deficiente nivel de alimentación. El "no tienen esa capacidad", como lo atestigua la estudiante, podría ser utilizado por algunos docentes con el propósito de cubrir su deficiente y tal vez incoherente práctica pedagógica, sin descartar las bajas expectativas de rendimiento que tienen los mismos para tales niños. Luego, referido al nivel de alimentación señalado por la estudiante y el dirigente, tendría mayor aceptación por cuanto muchos niños quedan separados de sus padres, quienes tienen que ausentarse por largas temporadas en busca de trabajo. Estas ausencias temporales casi siempre ocasionan el abandono de sus hijos quedando muchas veces al cuidado de los abuelos y otras personas, lo cual afecta considerablemente su alimentación y su situación emocional.

En todo caso, la mala alimentación, sumada en muchos casos a la falta de cariño y atención, afecta de algún modo la capacidad de aprendizaje de los niños; pero el caso de la "poca capacidad" de aprendizaje denigra considerablemente la condición intelectual de los niños del campo.

En conclusión, en lo referente al servicio educativo rural como factor influyente en la visión educativa de la Nación Qanchi, en principio podemos decir que algunos comuneros de Lari se sienten identificados

con la labor docente y por lo tanto demandan una mejora en sus haberes para incentivar la mejora de la calidad educativa rural. Por otro lado, algunos estudiantes y dirigentes, critican el deshonesto papel que muchos de ellos emprenden al descuidar el servicio educativo (asistencia y enseñanza). Por lo tanto, este descuido sumado a las bajas expectativas de aprendizaje para los niños del campo (mala alimentación) asumida por algunos docentes, provocaría en muchos casos la disconformidad de los padres de familia y por consiguiente la migración de algunos niños a Centros Educativos urbanos. Este proceso migratorio en muchos casos estaría empañado de marginación y maltrato por cuestiones de procedencia socio cultural de otros maestros y autoridades educativas de las escuelas urbanas.

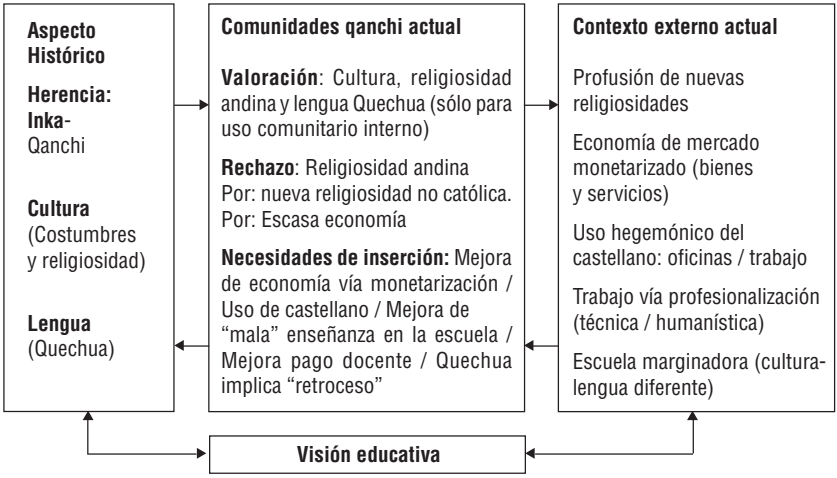
En síntesis, en lo referido a los factores que influyen en la visión educativa de la Nación Qanchi, podemos manifestar que existen factores históricos en permanente tensión con factores presentes (externos) que condicionan, en cierta medida, la proyección educativa desde la mirada de la comunidad. Esta relación se estuvo estructurando y reestructurando a lo largo de los tiempos y cada época requirió de nuevas perspectivas y adecuaciones. En ese entender, en el aspecto histórico se encuentra básicamente el legado de la cultura andina expresado en la grandiosidad Inka o como Montoya (1998:146) hallara que "la memoria del Inca y de la sociedad Inca está muy viva en el Cusco". En menor grado y relativizado con lo anterior aparece la herencia Qanchi (en ambos casos se refieren a costumbres, religiosidad andina y lengua quechua). En este caso, es la asunción táctica de una identidad prestigiosa y libre de prejuicios e implicancias negativas relacionada con la majestuosidad Inka.

En el contexto externo se encuentran la profusión de nuevas religiosidades, la galopante economía de mercado, la hegemonía del castellano en ámbitos y espacios cada vez más amplios, las fuentes de trabajo con mayor exigencia de profesionalización, y una escuela en muchos casos marginadora para los provenientes de culturas indígenas. Estas situaciones, al ser retomadas desde el interior de la comunidad, generan contradicciones y aceptaciones. Vale decir, que aspectos bastante importantes de la cultura andina como la religiosidad y la lengua aparecen en principio valorados y aceptados para su rescate y promoción (organizado y personal) por una parte de la población, y por otra rechazadas por cuestiones neo religiosas y económicas. En ese mismo sentido, la preocupación por la inserción a la sociedad nacional, con una mejor capacidad para afrontar y acceder a nuevos espacios de presencia ante el incesante avance de formas diversas de expresión cultural y de la

economía de mercado al seno de las comunidades, hace que se requiera de algunos pertrechos estratégicos como la lengua castellana y una escuela relativamente diferente. Esta "trama" de situaciones y condicionamientos genera en las personas diversas respuestas y maneras de relacionamiento implicando la asunción de diversas identidades, posturas y modos de comportamiento. O como Ames (2002a:357) manifiesta, "la apuesta parece más bien marcada por una estrategia de diluir las fronteras y circular con fluidez entre más de una identidad" sin necesariamente perder los elementos culturales propios. Lo cual significa que "la afirmación de una identidad supone ese proceso consciente de evaluación y de programación estratégica y táctica para fijarse metas de corto y largo plazo, y para adecuar los medios disponibles a las metas establecidas" (Montoya 1992: 26).

Por lo tanto, la visión educativa de la Nación Qanchi se deberá entender tomando en cuenta este entretejido de situaciones y asunciones identitarias.

Factores que influyen en la Visión Educativa de la Nación Qanchi



Teniendo en cuenta la situación anterior, la Nación Qanchi pretenderá configurar el tipo de escuela que necesita tanto para salvaguardar y fomentar sus antecedentes históricos como para hacerse de nuevos conocimientos para acceder a nuevos espacios y contextos con la "plasticidad" necesaria.

La apuesta por la Escuela como espacio de formación / recuperación de la Nación Qanchi

La escuela rural para la Nación Qanchi representaría un espacio privilegiado y estratégico para que las actuales y futuras generaciones tengan mayores posibilidades de fortalecer su cultura y también prepararse para el acceso a la sociedad nacional en mejores condiciones, y quizá consolidar una nueva peruanidad. En ese sentido, las opiniones van desde proponer algunas alternativas de gestión educativa, del perfil docente y de prioridades de formación / aprendizaje tanto generales como humanísticas y técnicas (conocimientos, habilidades y actitudes). Sin embargo, su preocupación va más allá cuando demandan también la formación de adultos en la comunidad.

La gestión educativa en la Escuela rural

Toda acción educativa formal e institucionalizada, para hacerse dinámica y real, debe tener una gestión eficiente. Por lo tanto, el definir la forma más efectiva de dirigir los procesos será la primera prioridad a presentar. En ese sentido, los grupos establecidos para la investigación proponen desde una gestión co-participativa, pasando por una centrada en la autoridad docente y llegando hasta la "*cuasi*" privada y pagante opción.

Una *Co-gestión Educativa*, según la opinión de algunos comunarios debería ser la que se implemente en las escuelas rurales de Canchis. Por lo tanto, comprendería tanto una promoción educativa originada en la comunidad como aquella de trabajo conjunto en base a lo establecido oficialmente por el Estado (comunidad - docencia).

En ese sentido, en principio presentaremos opiniones referidas a la promoción educativa desde el seno de la comunidad, lo que implicaría el establecimiento de una gestión institucional y pedagógica propia.

Cuadro Nº 14
Promoción de la co-gestión educativa

Grupos de investigación	Referencias	Criterios
Lari: VCH	(…) educación primordial kanan nuqanchikpaq. Educacionmi kanan nuqanchikmantapacha. Paqarinan ayllunchikmantapacha, conjuntamente con los profesores. Chaytaq nuqanchik tayta mama hina, aylluhina mana rimarisunchu chaypachaqa profesorkunapas munayllankutan yachachinkuman. Manan pipas interesanmanchu wawanchikkunamanta. (Comunario 31 años, dirigente: C3B/2002)	Desde la comunidad en coordinación con los docentes

Grupos de investigación	Referencias	Criterios
Estudiantes Mujer	[La educación debe ser primordial para nosotros. La educación debe generarse desde nosotros, desde la comunidad conjuntamente con los profesores. Si nosotros no hablamos como madres, padres y como comunidad entonces los profesores enseñarán sólo lo que quieran. Nadie se interesaría por nuestros hijos] (…) para multigrados, para esos que están lejanos, deben tener su propio sistema educativo o sus propias políticas educativas. (Comunaria B de Mojon Suyo, dist. Sicuani: C8A/2002)	Desde la comunidad en coordinación con los docentes
Varón	(…) debe partir desde ellos (comunarios) la iniciativa de que la educación se forme, se fomente; no sólo en los Centros Educativos, sino también en las comunidades. (Comunario de Livincaya, dist. Sicuani: C17A/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Las opiniones, tanto del comunero de Lari como de los dos estudiantes, reflejan cierta predisposición de intervención y decisión comunitaria en los asuntos educativos desde la comunidad. Una intervención que se manifestaría en la forja de una institucionalidad "desde la comunidad conjuntamente con los profesores" y en la toma de decisiones sobre lineamientos educativos y curriculares en función a los requerimientos y expectativas étnico comunitarias o de ciudadanía para sus hijos. Esta situación estaría circunscrita en un proceso de negociación coordinada con los docentes ("que los docentes no hagan sólo lo que quieran"). Incluso se llega a demandar la auto-gestión de los "lejanos" Centros Educativos multigrados (podrían ser también los unidocentes ya que juntos representan aproximadamente el 80% de escuelas rurales en la provincia de Canchis).

La demanda de una mayor autonomía y capacidad de decisión en asuntos educativos básicos (lineamientos y currículo) en reuniones de negociación conjunta (comunidad - docentes) es la alternativa que asoma en estas opiniones.

Este requerimiento tiene cierta analogía con las demandas que un dirigente campesino boliviano señala: "creemos que la educación tiene que salir de las mismas comunidades, tiene que nacer de sobre las tierras, igualmente los que enseñan, los profesores (…), para avanzar juntos" (Alarcón 1997: 10). La diferencia es que la primera reivindicaría una mayor eficiencia de la educación "normal" peruana (clase-ciudadanía) y la segunda una Educación Intercultural y Bilingüe (etnia-ciudadanía).

Por otro lado, en el mismo sentido de la coparticipación está la opción de una gestión educativa donde la coordinación interinstitucional y el trabajo conjunto serían los ejes para la acción. Veamos:

Cuadro Nº 15
Gestión educativa co-participativa

Grupos de investigación	Referencias	Criterios
Lari:MSH	(…) kaymanta Sicuanimankama churapuchkanku. Yachayqa igualllan ninku. Kayllapi, tayta mamakunataq ahinata, kay campopi kachkanraq autoridadniyku gobernador kachkan, presidente kachkan, juntankunapis kachkan, chaykunapis qhawariykuman. (Comunera 50 años, Presidenta Vaso de Leche: C11B/2002) [De aquí están llevando a sus hijos a Sicuani pero dicen que el aprendizaje es igual. Aquí con los padres, las madres y como todavía hay autoridades, gobernador, presidente y su junta, todos debemos "ver"]	Participación de padres, madres y autoridades organizadamente
FPCC Varón	(…) todos tenemos que trabajar aquí. Ya no hay que el profesor nomás. No es así tampoco, no se le puede echar toda la carga al profesor. (Comunario de Pata Ccalasaya, docente urbano: C17B/2002)	
Estudiante Varón	(…) el Centro Educativo y las autoridades y director trabajen unidos, juntos; porque eso también perjudica un poco. (Comunario de Pampa Ansa, dist. Sicuani: C17B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

En este caso, la co-participación, para la comunera de Lari, el dirigente y el estudiante, se entendería como la coordinación y el trabajo conjunto principalmente entre autoridades comunitarias y docentes para "ver"/asumir los asuntos de la educación en la comunidad. El trabajo conjunto implicaría el esfuerzo por la mejora de la calidad educativa en la comunidad, frenar la migración estudiantil a centros especialmente urbanos y detener la disminución de docentes o el cierre de la escuela. Además, la participación de los padres de familia en el logro de capacidades y competencias generaría un clima de cooperación mutua a favor de la educación de sus hijos.

En ambos casos de gestión co-participativa se nota una predisposición para intervenir en las labores pedagógicas que cumple la escuela en la comunidad. La diferencia radicaría en que en el primero se demanda una mayor capacidad de decisión e intervención en la construcción curricular e implementación de lineamientos por parte de la comunidad y luego ser negociados con los docentes y en el segundo caso aludiría a la coparticipación y apoyo interinstitucional (autoridades-

docentes) para salvaguardar algunas vicisitudes de la escuela rural (baja calidad, migración estudiantil, cierre de la escuela).

Por otro lado, el segundo caso es el que tiene mayor similitud con lo propuesto por Machado para la construcción de una escuela eficaz y autónoma, cuando dice que "las escuelas debieran ser pensadas como un espacio de gestión compartida entre docentes, padres y autoridades locales, como una administración colegiada, en la que el clima organizacional favorece los aprendizajes y el trabajo en equipo de los docentes" (2001: 253).

Tomando la escuela como un ente externo y diferente en cultura y lengua a la comunidad, la preocupación por una mayor capacidad de decisión y participación sobre lo que se hace en la escuela denotarían actitudes y mecanismos de apropiación y funcionalización a los intereses y términos comunitarios. Al parecer estas opciones coincidencen con que "los pueblos indígenas tienden a considerar su relación con las escuelas en una perspectiva de auto-gestión o co-gestión" (Williamson 1998: 26).

No obstante, a esta preocupación de hacerse de la escuela en términos de la comunidad existen otras opiniones que reiteran la autoridad y el liderazgo docente en la gestión educativa e incluso de la comunidad.

La *Autoridad y el Liderazgo Docente*, al parecer, no deberían perderse y, al contrario, deberían ser tomados en cuenta en la gestión educativa y de la propia comunidad.

Cuadro N°16
Liderazgo docente

Grupos de investigación	Referencias	Criterios
FPCC Varón **Estudiante** Mujer	(…) el profesor tiene que empezar a motivar a sus padres de familia y a la comunidad. Tiene que organizar, ésa es la tarea fundamental del profesor, porque directamente estamos los profesores, no hay otra autoridad que pueda estar cerca de las comunidades. (Comunario de Pata Ccalasaya, docente urbano: C14B/2002) Entonces si nosotros los profesores no actuamos como líderes no vamos a lograr cambio de todo este sistema. (Ídem) (...) tal vez sería el principal gestor para que la comunidad misma salga adelante, de esa manera, van a empezar a confiar los padres de familia y los comuneros. Entonces, ellos mismos serán los primeros en apoyar al profesor y superar la educación dentro de la comunidad. (Comunaria de Pampa Phalla, dist. Sicuani: C12A/2002) (...) los profesores sean los principales gestores para el buen desarrollo de la comunidad. Eso es lo que buscan los comuneros. (Ídem)	Profesor líder y gestor

Fuente: Entrevistas 2002

Para el dirigente y el estudiante, la persona profesional del docente sería el único gestor por la condición de mando y dominio que tiene en función a su "autoridad" (representante del Estado, de otra cultura). En ese sentido, le cabría el papel de movilizador, organizador, principal gestor y agente del cambio y desarrollo comunal; puesto que es la única y más cercana de las autoridades del Estado en las comunidades. Por lo tanto, sólo el sobrellevar estas cualidades determinarían el nivel de confianza y el apoyo por parte de la comunidad (padres y autoridades) en la labor docente.

Esta situación nos llevaría a pensar que el desarrollo comunitario, como prioridad para la comunidad, tendría que ser impulsado por agentes externos como el docente y la escuela y los esfuerzos de agentes internos (como los profesionales comunarios) serían irrelevantes.

Ligada a esta demanda de desarrollo comunal se aprecia también una honda preocupación por la mejora de la calidad del servicio educativo y las expectativas formativas en la escuela. En ese sentido, se sugiere una gestión privada / pagada de la educación.

La *Educación Pagante* sería una de las opciones en procura de optimizar la calidad de la educación en las escuelas rurales. Así lo señala una comunera de Lari:

> (…) huk lado paískunapiqa qhapaqkunaqa wawankunataqa estudiachinku chaykunatapis, chaykunatapis. Todo pagadopis estudian wawakuna. Más anchay hinatapis yachachinkumancha riki, pero masta. Con tal, pagaykumanpis, pero allinta yachachinkuman anchay hina profesional lluqsinanpaqya, mas estudio kananpaq. (Comunera 30 años, teniente: C12A/2002)
> [(…) los ricos de otros países, "esas" y "esas" cosas hacen estudiar a sus hijos. Sus hijos estudian pagando todo. Aunque sea así se debe hacer estudiar, pero más. Aunque paguemos, con tal de que enseñen bien, para que salgan profesionales como ellos y para que haya más estudio]

En este caso se alude a las ventajas del servicio educativo pagante que sectores medios y altos promueven en otros países económicamente estables (escuelas de gestión privada). Por lo tanto, el pagar para promover un buen y "abundante" servicio educativo que permita una profesionalización futura y por ende una mejor calidad de vida sería otra de las opciones de gestión desde la comunidad.

En todo caso, esta opinión estaría relacionada con algunos puntos de la problemática del servicio educativo rural (ver cuadros 11 y 12) como el incumplimiento de las horas pedagógicas establecidas por norma y el bajo salario docente. Por lo tanto, podría decirse que ante la falta de respuesta a la reivindicación salarial por parte del gobierno, algunos

padres estarían en la posibilidad de complementar la economía docente a cambio de una mejor y "abundante" educación (cumplimiento cabal del horario escolar) con el fin de que sus hijos tengan mayores posibilidades de llegar a ser profesionales y ascender socialmente. Sin embargo, si tomamos en cuenta la precaria capacidad económica y social de la mayoría de los pobladores rurales (bajo costo de su producción, migraciones por trabajo, abandono familiar, etc.) se podría decir que la idea tiene escasa factibilidad de realización a menos que se promuevan mecanismos de autogestión comunitaria para hacerse de fondos e incrementar el salario docente.

Sin embargo, esta aspiración se hace realidad cuando sectores pudientes del país frente al deterioro de la calidad educativa estatal promueven la gestión privada acorde a las demandas y expectativas para con sus hijos; tal como Zúñiga y Gálvez lo manifiestan, "[e]s evidente que a las élites no les afecta directamente el bajo nivel de la educación del país por cuanto ellas resuelven sus necesidades educativas al margen de la educación pública a través de la educación privada" (2002: 310).

En suma, con respecto a las opciones de gestión educativa en la escuela rural existirían tres alternativas. La primera, de co-gestión y coparticipación, que enfatizan la capacidad de decisión de la comunidad en un contexto de autonomía para generar políticas educativas y currículo propio y la del apoyo interinstitucional en beneficio de los problemas educativos y de la escuela, respectivamente. La segunda, de primacía de la autoridad docente como principal gestor de desarrollo educativo y comunitario. Y la tercera, de índole privada pagante con el propósito de asegurar una mejor y "amplia" educación.

En ese entender, no sólo existen opciones de demandas sobre la mejor forma de dirigir la escuela y el proceso educativo en las comunidades, sino que también hay opiniones que podrían determinar el perfil de docente rural que se desea.

La docencia en la escuela rural

Para cumplir adecuadamente su labor en beneficio de la formación de los niños y niñas, la docencia rural debe contar con ciertas condiciones y niveles de cualificación. Por lo tanto, se demandan cuatro condiciones y/o niveles de cualificación profesional. La primera linda entre el plano del compromiso personal ético y vocacional; la segunda apela a la permanente formación en servicio y el reconocimiento de la esforzada labor docente por el Estado; la tercera alude a la movilización comunal en procura de lograr el mejor desempeño profesional y la cuarta, en la

misma línea de la acción comunal, sugiere la potestad comunitaria en la elección del docente rural.

La *Ética y la Vocación* serían las primeras prioridades de cualificación del docente rural. Se basarían en la adopción de un necesario compromiso docente referido a aspectos como la responsabilidad y la práctica educativa estimulante.

En primera instancia, el desempeño y la práctica docente en el ámbito rural requeriría de una alta ética docente. Etica traducida en la vocación y la responsabilidad consciente. Veamos:

Cuadro N°17
Vocación y responsabilidad profesional

Grupos de investigación	Demanda	Cualidad
Lari: MCH	(…) nuqa munayman [profesorkuna] purimunankuta al día. (Comunera 30 años, cargo: teniente: C12A/2002) [Yo quisiera que (los docentes) asistan al día]	Vocación / puntualidad / responsabilidad
VCH	Sichus profesor magisteriopi trabajayta munanku chayqa trabajachunku riqsikuchunku reglankuta. (Comunario 32 años, cargo: teniente: C9B/2002) [Si el profesor quiere trabajar en el magisterio, entonces que trabaje y conozca su reglamento]	
VCH	Los profesores nomás que vendrían al día, sin faltarse y cumplir sus tareas. (Comunero 41 años: C12A/2002)	
FPCC Varón	(…) que todos los maestros y maestras sean puntuales en su hora de trabajo y que enseñen. (Comunero del distrito de San Pablo, albañil: C17B/2002)	
Varón	(…) por nuestra misma, de repente, irresponsabilidad hemos perdido ante la sociedad. Ahorita, no estamos tan bien vistos. Para recuperar eso tenemos que cumplir tal conforme es nuestras responsabilidades. (Comunario de Pata Ccalasaya, docente urbano en Sicuani: C17B/2002)	
Estudiantes Mujer	(…) no sean profesores de ocasión, con fines de lucro, sino, que sean profesores de vocación y que enseñen a los niños. (Comunaria B de Mojon Suyo, distrito de Sicuani: C17A/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Una comunera y algunos comuneros de Lari así como un dirigente señalan que la asistencia diaria y la responsabilidad en el cumplimiento de las horas establecidas de labor docente (mayor tiempo posible de aprendizaje) serían cualidades importantes del ideal docente rural. Por

lo tanto, el grado de responsabilidad debería estar acorde con el reglamento docente como signo de profesionalismo. Del mismo modo, un estudiante a su vez invoca la consolidación de una vocación docente incondicional como base de la práctica profesional del docente rural lo que repercutiría en la mejora de la calidad educativa.

La responsabilidad en el cumplimiento de las normas establecidas (básicamente la puntualidad en la asistencia y la permanencia cabal en la labor docente) apuntalados por una ética consciente sería una de las cualidades ideales de todo docente rural.

Por otro lado, pareciera que la inasistencia y la impuntualidad son problemas ampliamente extendidos en la educación rural del Perú. Esto lo notamos en las palabras del dirigente y docente urbano a la vez, cuando invoca a sus colegas a recuperar el prestigio y el estatus del maestro rural a través del cumplimiento eficiente de las responsabilidades que el Estado y la sociedad le encomiendan. La misma situación aparece en un punto de la investigación realizada para el Programa MECEP[62] del Ministerio de Educación del Perú, cuando manifiesta que "[u]n problema generalizado en las tres regiones [costa, sierra y selva del Perú] y que tiene relación con el de la calidad educativa, por sus consecuencias en el proceso de aprendizaje de los niños, es el de las frecuentes inasistencias e impuntualidad de los docentes" (MED 2001: 88).

En todo caso, lo señalado como cualidad docente rural ideal tendría una preponderante validez para los padres de familia por lo prioritario y necesario en la mejora de la calidad del servicio educativo.

En segunda instancia, como parte de la vocación profesional, aparece la necesidad de establecer una práctica docente estimulante para el aprendizaje y el desarrollo psicosocial de los niños y niñas en las escuelas rurales. Veamos lo que dicen:

Cuadro N°18
Práctica docente estimulante

Grupos de investigación	Demanda	Cualidad
Lari: VCH	(...) profesormanta exigikuyman paciencian, cariñon. Wawakunata sumaqta yachaqachinkuman. (Comunario 32 años, cargo: teniente: C9B/2002) [Al profesor le exigiría paciencia y cariño. Que a los niños les enseñe con sumo agrado]	Paciencia / cariño en la labor docente Enseñanza sin maltrato

62 Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP).

Grupos de investigación	Demanda	Cualidad
Estudiantes Mujer	(…) profesorkuna ama wawakunata maqachunchu. Rimarinanku wawakunawan ima problemakunayuq kachkan, chaykunata. (Comunaria de Mojon Suyo, distrito de Sicuani: C15B/2002) [Que los profesores no peguen a los niños y niñas. Debe conversar sobre los problemas que tienen los niños, esas cosas]	

Fuente: Entrevistas 2002

En este caso, es un comunario y una estudiante los que opinan que un buen docente rural en primer lugar debería tener mucha paciencia y cariño durante los procesos de aprendizaje promoviendo un contexto agradable y estimulante para los niños y niñas. Por otro lado, cuando el aprendizaje se ve disminuido tendría que generar un espacio de diálogo y conversación con el niño o niña a fin de averiguar las posibles causas de su dificultad y tomar las medidas necesarias que el caso requiere.

Esto significa que, para favorecer un mejor aprendizaje en los niños y niñas rurales, los docentes rurales deberían desarrollar cierta mística profesional que implique la utilización de la paciencia y el cariño como estrategias pedagógicas y de promoción de ambientes estimulantes. Cabría anotar también que el desarrollo de esa mística demandaría un conocimiento adecuado de las características socio culturales y psicológicas de los niños rurales de contextos andinos.

En conclusión, un docente rural ideal, refiriéndonos a la ética y la vocación, debería ser responsable en el cumplimiento de las normas (puntualidad y permanencia consciente en su labor), promotor de ambientes estimulantes para el aprendizaje y conocedor de las características socio culturales y psicológicas de los niños. Estos primeros requisitos harían posible el entablar relaciones comunicativas constructivas.

Sin embargo, como es reconocido por los propios comuneros, la situación económica de la mayoría de los maestros es sumamente deficiente y a ésta se suman las dificultades socio profesionales[63] que en la mayoría de los casos influyen negativamente en el desempeño profesional.

Además de estos aspectos a tomar en cuenta, la capacitación y el sueldo también son instancias que repercuten en la labor docente.

La Capacitación y el "Sueldo" constituirían tanto las exigencias como las retribuciones y reconocimientos sociales para el docente rural por su desempeño profesional.

[63] Familia dispersa, lejanía del hogar, hijos pequeños en la escuela, etc.

Cuadro N°19
Formación en servicio

Grupos de investigación	Demanda	Condición
Lari: MCH	(…) profesorkuna masta capacitakunanku. (Comunera 30 años, teniente de la comunidad: C12A/2002) [Los profesores se deben capacitar más]	Capacitación / titulación Autocapacitación / inter-aprendizaje Preparación docente
MSH	(…) profesorkunapis cambiakunman allin tituladukuna. Tituladuqa de repente allintapas yachachinman. (Comunera 37 años: C9B/2002) [Se debe cambiar a los profesores por los titulados. De repente los titulados enseñarían mejor]	
FPCC Varón	(…) que se pongan al día para que enseñen una enseñanza mejor. (Comunero del distrito de San Pablo, albañil: C17B/2002)	
Varón	(…) podrían tener una reunión de equipo donde analicen los diferentes problemas. Por ejemplo: metodológicos, estratégicos. (Comunario de Pata Ccalasaya, docente urbano: C17B/2002) (…) formarse de repente unos núcleos de estudio, de análisis de la problemática, no sólo educativa, social, hasta político. Porque en función a la política y en función a lo económico, social, está estructurado el sistema educativo. (Idem)	
Estudiantes Mujer	(…) hamunku, tiyakunku, librota qhawarinku, dictarinku, huk iskayta escribirinku, yasta chaywan pasakapunku. Nuqaykuqa riyku materialwan. Ahina nuqayku hina kanankuta munayku, materialkunawan maypipis, preparasqalla kachkanankuta. (Comunaria de Mojon Suyo, distrito de Sicuani: C15B/2002) [Vienen, se sientan, hojean el libro, dictan, escriben una que otra cosa, con eso se van. Nosotros vamos con materiales. Queremos que sean como nosotros, con materiales donde sea, estar preparados]	
Mujer	(…) se necesita que los profesores estén bien preparados, competentes en todo campo. Tal vez, nuevas ideas, nuevas propuestas traerían. Cambiar en propuestas, en estrategias y de esa manera, yo pienso, que los padres de familia también apoyarían. (Comunaria de Pampa Phalla, distrito de Sicuani: C17A/2002)	
Mujer	Los docentes, por un lado, deben ser responsables además ser actualizados. (Comunaria de Suyo, distrito de Sicuani: C17A/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Para los tres grupos estudiados la capacitación docente es decisiva para la mejora de la calidad de la educación rural. En ese sentido, dos comunarias de Lari dicen que el buen docente rural debería estar bien y más capacitado en conocimientos concernientes a la labor pedagógica e incluso ser poseedor del título profesional como una forma de garantizar su eficiencia. Por otro lado, otros dos dirigentes manifiestan que el docente rural debería estar en permanente actualización en lo referido a las innovaciones y cambios del quehacer pedagógico y es más, agregan, debería organizar reuniones de equipo para intercambiar experiencias tanto metodológicas como estratégicas. Además de ello, se tendrían que crear "núcleos de estudio" para el análisis y la reflexión de la problemática socio política y económica del país como contexto real que repercute en las políticas educativas nacionales. De igual forma, algunos estudiantes manifiestan que el docente rural debería estar preparado especialmente en el uso y manejo de materiales educativos como complemento ideal de facilitación de aprendizajes. Con ello hacen cierta analogía con las prácticas profesionales de su formación docente. Así mismo, complementan que el buen docente rural tendría que tener un espíritu de permanente innovación (metodológica / estratégica) en beneficio del aprendizaje de los niños y niñas, lo cual redundaría en el apoyo de los padres desde una práctica pedagógica responsable.

Por lo tanto, la condición profesional como factor importante en la configuración del buen docente rural estaría compuesta primeramente por la titulación, luego, de una permanente capacitación / actualización en servicio tanto en estrategias metodológicas innovadoras como en el uso de materiales educativos. Así mismo, requeriría de la creación de equipos de trabajo e intercambio profesional como también de núcleos de estudio para la reflexión de la problemática socio política del país y en la cual se halla inmersa el problema educativo rural. Cabe notar que estas actitudes de reponsabilidad profesional le reportarían el apoyo sincero de los padres y la comunidad.

Sin embargo, este esfuerzo profesional ideal no estaría completo sino se mejora el "sueldo" del maestro. Es así como lo advierte una comunera de Lari:

> (…) los profesores deben ser bien pagados; cosa que el profesor se dedica especialmente a su trabajo. (Comunera radicada en Sicuani, 45 años, ex secretaria de la comunidad: C10A/2002)

El docente rural ideal para dedicarse especialmente a su "trabajo" (buena práctica pedagógica y permanente capacitación / actualización)

requeriría contar con un buen sueldo. Por lo tanto, la reivindicación de la situación económica baja del docente, tal como lo visto anteriormente de modo descriptivo (ver cuadro 11), ésta vez aparece de forma propositiva, como parte de las condiciones ideales del docente rural.

En síntesis, la consecución de una mejor calidad educativa rural requeriría contar con docentes permanentemente capacitados y gozando de mejores sueldos.

La construcción del perfil ideal del docente rural, tal como lo vimos, apela básicamente al altruismo y la buena voluntad tanto del propio maestro (ética, vocación y capacitación) como del Estado (buen sueldo). Sin embargo la propia comunidad también jugaría un rol muy importante y decisivo en lo concerniente a la definición de docentes apropiados a los intereses comunitarios.

La Comunidad con Poder de Decisión sobre el Docente sería otra demanda importante. La comunidad tendría que asumir un papel determinante en tres aspectos referidos a la docencia. Estos serían su elección, la negociación de permanencia de maestros foráneos y, en el mejor de los casos, contar con personal de la propia comunidad.

En ese sentido, la capacidad de elección docente en función a los intereses de los padres de familia sería uno de los primeros papeles que asumirían las comunidades, tal como lo sugiere una estudiante. Veamos:

> (…) pues que empiece por los padres, que les explique la metodología con que trabaja él [el docente] y si es aceptado en la comunidad. Sólo así va a tener el apoyo de los padres. (Comunaria de Phalla, dist. De Sicuani: C18B/2002)

Al parecer, el papel de los padres de familia y la comunidad en los procesos de elección docente consistiría en ser tribunal calificador durante la primera presentación de todo maestro aspirante a trabajar en la escuela de la comunidad. Esta primera apreciación de las condiciones y cualidades profesionales determinarían la aceptación o el rechazo de los mismos. En el caso de ser aceptado, el beneficio implícito de este mecanismo de selección estaría en contar, en alguna medida, con el apoyo de los padres de familia y la comunidad en la labor docente y demás.

Una vez aceptado en la comunidad, el nuevo maestro rural debería permanecer en ella por largos períodos de tiempo de modo que pueda llegar a entender las dinámicas socio culturales internas y de relacionamiento con el exterior. Esto es lo que sugieren varios estudiantes.

Cuadro N°20
Permanencia docente en la comunidad

Grupos de investigación	Demanda	Condición
Estudiantes Mujer	(…) no debe ser un "docente de carrera; a la carrera viene y a la carrera se va". Debía convivir dentro de la comunidad, de esa manera diagnosticar los problemas que tiene la comunidad. (Comunaria de Pampa Phalla, distrito de Sicuani: C17A/2002)	Permanecer en la comunidad / convivir / compartir / conocer
Varón	(…) maestro comunidad ukhupiqa riqsinan, qhawanan imayna comunidad allinchu kachkan, imakunan kachkan. (Comunario de Suyo, distrito de Sicuani: C15A/2002) [El maestro, al interior de la comunidad debe saber si la comunidad está bien o tiene dificultades] (…) haykumunman comunidadman. Imatachus q'alata yachanman. Tayta mamankuwan parlanman, ima problemayuqchu comunidad. Chayman hina yacharichinanpaq. (Ídem) [Llegaría a la comunidad. Se enteraría prácticamente de todo. Conversaría con los padres y las madres sobre los problemas de la comunidad]	
Varón	(…) debe tener esa vocación de servir a la población y no por interés, por ganar unos cuantos centavos. Debe compartir las convivencias con la comunidad. Viviendo en la comunidad, investigando, diagnosticando qué dificultades tiene el niño o la comunidad. (Comunario de Ccayocca, distrito de Checacupe: C17A/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

La permanencia en la comunidad, para estos estudiantes, implicaría para el maestro rural dos ámbitos de trabajo: el educativo-pedagógico en la escuela y el investigativo-diagnóstico en la comunidad. En ese entender el ámbito educativo estaría respaldado con la ética, la vocación y la capacitación permanente (ver puntos a y b anteriores) añadiendo a éstas la implementación de investigaciones puntuales sobre dificultades de aprendizaje de los niños en la comunidad. En cuanto al ámbito comunitario, las acciones serían básicamente de tipo investigativo -diagnóstico para la detección de las variadas problemáticas que aquejan a las comunidades.

Ese sería el modo ideal de trabajo de todo docente rural, que implicaría todo un compartir de vivencias y convivencias en estrecha relación con los comuneros y los padres de familia de los niños.

No obstante, de existir la posibilidad de elección docente, externo o foráneo, lo óptimo sería contar con docentes de la misma comunidad. Esa es la opinión de una estudiante.

Cuadro N° 21
Docente de la propia comunidad

Grupos de investigación	Referencias	Condición
Estudiantes Mujer	(…) kay campupi tiyaq paykuna masta yachachinqaku experienciankuwan, rikusqankuman hina. Paykunaqa kay profesorkunaqa mana interesankuchu manataq kaypichu tiyanku chayqa. (Comunaria de Mojon Suyo, dist. Sicuani: C15B/2002) [Los que viven en el campo enseñarían mejor a partir de su experiencia y de lo que vieron. A estos profesores (foráneos) como no viven aquí no les interesa] (…) wakinqa manataq comunidadniykupaq sientinchu chayqa comunidadniykumantapuni kanman. (Ídem) [Algunos no sienten nada por la comunidad, entonces serían de la misma comunidad]	Docente de la propia comunidad

Fuente: Entrevistas 2002

Así como se enfatiza que un docente foráneo, aparte de sobrellevar una práctica educativa eficiente, debe interesarse además por la problemática comunitaria; el profesional salido de la propia comunidad sería el más adecuado para cumplir esta tarea. En otras palabras, el docente que procede de la misma comunidad tendría la ventaja de enseñar mejor a partir de su propia experiencia e incluso llevaría implícito todo el sentimiento y el compromiso para afrontar las vicisitudes junto con su *ayllu.* Por lo tanto, según el estudiante, el docente salido de la propia comunidad garantizaría una mejor formación y, por ende, una mejor comprensión de los problemas comunales para promover estrategias de solución conjunta.

Sin embargo, este docente de la comunidad podría tener serias desventajas, como las que señala una investigación cuando dice que podría "generar desconfianza –a veces fundada– de los padres frente a la capacidad del profesor a castellanizar adecuadamente a los niños. Por otra parte, la familiaridad del docente con el medio en el que trabaja puede anular su deseo de renovarse o mejorar profesional y personalmente, lo que también repercute en sus alumnos" (MED 2001: 103).

Teniendo en cuenta la visión óptima que se tiene de ambos docentes (foráneo y comunario) se podría decir que dependería básicamente de la capacidad de negociación comunitaria en función a sus requerimientos e intereses.

En conclusión, una buena docencia en la escuela rural se tendría que basar en una serie de cualidades y condiciones, tanto provenientes de la persona profesional como aquellas que la comunidad demande.

En ese sentido, la titulación sería la primera garantía de su profesionalidad, que estaría reflejada en el cumplimiento conciente y ético del tiempo previsto por las normas para el aprendizaje. Luego, la capacidad de promover ambientes estimulantes para el aprendizaje sería una cualidad sumamente valorada. Por otro lado, tendría que desplegar su capacidad investigativa para conocer las características socio culturales y psicoeducativas de los niños rurales así como la problemática comunitaria. De igual forma, el mantenerse en permanente capacitación / actualización técnico pedagógica e innovadora sería uno de los pilares de su profesionalismo. La participación en grupos de interaprendizaje y núcleos de estudio y de reflexión política y educativa sería un complemento ideal para compartir experiencias y pareceres con otros docentes. Finalmente, la permanencia y convivencia con la comunidad sería un requisito primordial de relación recíproca.

La comunidad tendría la potestad de decidir sobre la aceptación o el rechazo de docentes foráneos para la escuela; si se daría la posibilidad, demandar por docentes de la propia comunidad.

Cerrando este punto, el asunto de un mejor sueldo estaría como una demanda reivindicativa de la comunidad "para sus profesores".

Como vimos, en estos dos anteriores acápites (4.2.2.1 y 4.2.2.2) desarrollamos las opciones de gestión de la escuela rural y también las condiciones y cualidades de la docencia rural como parte de la apuesta por la escuela de la Nación Qanchi. Lo cual vendría a ser una parte más de su visión educativa que queremos entender. Ahora pasaremos a presentar los resultados concernientes a las prioridades de formación y aprendizaje en la escuela rural de menores, así como la demanda por una educación de adultos (qué es lo que desean aprender / estudiar).

Prioridades de formación de la Nación Qanchi

Las prioridades de formación de la Nación Qanchi tienen diferentes orientaciones y variantes, por lo tanto, se presentaran en forma agrupada. Comprenden cuatro tendencias: las generales, las humanísticas, las técnicas en lo referido a la educación de menores y una última referida a la educación de adultos.

a) Prioridades Generales

Las prioridades generales comprenden tres aspectos elementales de formación, que se manifiestan en la mejora del proceso enseñanza, en el buen aprendizaje de la lecto escritura y el de educar desde la realidad.

Éstas a su vez figurarían como demandas frente al bajo nivel educativo rural que se brinda actualmente en las comunidades campesinas.

La Mejor enseñanza y el Mejor Aprendizaje son de prioridad para los diferentes grupos de investigación como parte de la visión educativa ideal de la escuela rural. En otras palabras, esta demanda se daría vía el cumplimiento eficiente de las normas estatales que el Estado peruano prescribe para la educación rural. Veamos:

Cuadro Nº 22
Mejor enseñanza y mejor aprendizaje

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari MCH	(…) aswan allinta yachachimunkuman. (Comunera 46 años, 2 en Lima:C10B/2002) [Deben enseñar mucho mejor]	Mejor enseñanza / mejor aprendizaje / lo necesario / lo cabal / igual a la urbana
MSH	(…) allin yachachinanta munayman. (Comunera 50 años, radicó en otra provincia, presidenta de Vaso de Leche: C11B/2002) [Yo quiero que enseñen bien]	
VCH	(…) más, más allinta yacharichinkuman. Chayta niyman nuqa. (Comunero 39 años, ex tesorero: C15B/2002) [Que enseñen más y más mejor. Eso diría yo]	
VSH	(…) kay educación allin kanman, allin mejor kanman. Chaypachaqa llapapis organizadamente kawsasunman igual. (Comunero 60 años: C3B/2002) [Esta educación sería mejor, mucho mejor. Si fuera así todos viviríamos igual organizadamente]	
Estudiantes Mujer	(…) comunidadniykuqa qhawarin wawankuta allin yachanankuta. (Comunaria Mojon Suyo, dist. Sicuani: C15B/2002) [toda mi comunidad desea que sus hijos aprendan mejor]	
Varón	(…) allin yachachiy kanman. Comunidad Suyu munarqan allin wawankuna yachananta. (Comunario Suyo, dist. Sicuani: C15A/2002) [Habría buena enseñanza. La comunidad de Suyu quería que sus hijos aprendan mejor]	
FPCC Mujer	Allinta wawata educananku, rimakuyllatapis yachananku. (Comunaria de Jucuiri, dist. Combapata: C14A/2002) [Deben educar bien a los niños, siquiera saber hablar]	
Varón	Bueno lo necesario, lo que es necesario para actual. Lo actual, para lo que estamos viviendo. Creo que lo necesario deben aprender, todo lo que es necesario. Que la enseñanza sea todo cabal, a carta cabal. Carta cabal para que ellos también ya no se sientan	

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
	un poco marginados una vez que bajan a la zona urbana (…) la enseñanza que dan aquí en la zona urbana, la misma enseñanza sería en la zona rural. Porque se atrasan en la zona rural, se atrasan porque no llegan a su debido tiempo a la enseñanza, o a dictar sus clases. Es por ahí que la educación en la zona rural esta bajo. (Comunario, albañil "errante", dist. San Pablo: C13B/2002)	Mejor enseñanza / mejor aprendizaje / lo necesario / lo cabal / igual a la urbana

Fuente: Entrevistas 2002

Un aspecto prioritario de la buena educación rural, para algunas personas de los tres grupos de investigación, sería una mejor enseñanza por parte del docente y un mejor aprendizaje por parte de los niños y niñas. Este mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje estaría determinado por el tiempo de relacionamiento docente-niño ("se atrasan porque no llegan a su debido tiempo"). Por lo tanto, la escuela rural ideal tendría que cumplir el tiempo establecido por norma educativa para obtener "más enseñanza" (ver cuadro 17) y por ende mejor aprendizaje.

Sin embargo, según la opinión del dirigente y de un comunero de Lari, este esfuerzo tanto del docente como del alumno sólo estarían haciendo posible llegar a igualar el servicio de enseñanza y aprendizaje con el de las escuelas urbanas. El nivelar el servicio educativo rural al urbano promovería una sociedad "igual" y sin prejuicios de marginación cuando los niños rurales lleguen a las ciudades, lo que implicaría una enseñanza de y en castellano ("siquiera saber hablar").

Por lo tanto, la mejor enseñanza y el mejor aprendizaje derivarían del aprovechamiento total del tiempo establecido por las normas educativas y del uso del castellano. El cumplimiento de esta demanda posibilitaría igualar el servicio educativo rural con el urbano (denominador cultural común y ascenso social para los "campesinos"). Esta nivelación promovería una sociedad "igualitaria" sin mayor marginación para los niños rurales. Esta sociedad "igualitaria" promovida por la escuela sería la "comunidad imaginada" por el Estado Nación peruano. Cabe decir que:

> En el marco de un contexto donde las leyes no funcionan igual para todos o donde a pesar de su existencia no está garantizado su cumplimiento a favor de los grupos subordinados, es lógico suponer que habrá un mayor énfasis desde estos grupos en garantizar sus derechos. El deseo de ser atendidos por las instituciones del Estado, teóricamente al servicio de sus ciudadanos; de que las leyes efectivamente sirvan para proteger sus territorios, bienes e integridad personal y de que brinden un marco adecuado para el desarrollo de su región y la superación de las condiciones de pobreza, nos parecen una afirmación de un sentido de pertenencia, aunque sea frágil, a una comuni-

> dad política que, sin embargo, no los reconoce plenamente como miembros iguales. Es en este sentido que las demandas por una educación que permita condiciones para este reconocimiento pueden interpretarse como una demanda de integración política. (Ames 2002b: 54)

En otras palabras, se plantea una peruanidad distinta a la construida mediante la irrupción y "colonización" de espacios urbanos por campesinos de "media" ciudadanía. Esta situación nos lleva a pensar que la integración a una sociedad peruana común sigue vigente en el imaginario de los grupos excluidos.

Por otro lado, y como parte del mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje existe otra prioridad general referida a la lecto escritura. En este caso, el *Aprendizaje de la Lecto Escritura*, aparece como un conocimiento estratégico que no debe descuidarse en la escuela rural. Así lo manifiestan algunas personas desde los tres grupos de investigación.

Cuadro Nº 23
Leer y escribir

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari MCH	(…) masta superananku. Leeytapis escribiytapis yachananku. Masta munayku leeyta, escribiyta yachananta. Nuqaykutapis mama taytata corregirinawankuta. (Comunera 36 años, ex teniente: C11B/2002) [Debe haber mayor superación. Saber leer y escribir. Lo que queremos más es que sepan leer y escribir. Para que a nosotros, padres y madres, nos puedan corregir]	Leer y escribir
MCH	Leeyta yachanman. Astawan yachachinanku. Leeyta yachachinanku. (Comunera 30 años, teniente: C12A/2002) [Que sepa leer. Deben enseñarle más. Enseñarle a leer]	
Estudiantes Mujer	(…) allinta escribiyta, leeyta; chaymanta, matematicasta. Chay iskayninchuna mas maypipis apanaykipaq. (Comunaria Mojon Suyo, dist. Sicuani: C15B/2002) [Escribir y leer bien, luego matemáticas. Creo que esos dos (conocimientos) podemos llevar donde sea]	
FPCC Varón	(...) más principalqa qillqa. Qillqayta yachanki, escribiyta, solicitakuyta yachanki chaypachaqa, ima problematapis facilta solucionawaq. Mana chaykunata yachanki chayqa (...) huktaraqchu abogadota hap'ikuwaq; mana ya riki wawqiy. Chaypaqmi preparasqa educacionqa allin kanan. (También dirigente de la Fed. Distrital de San Pedro: C13A/2002) [Lo más principal es la escritura. Si sabes escribir, hacer solicitudes, entonces podrías solucionar cualquier problema. Si no sabes esas cosas, ¿tendrías que contratar a un abogado todavía? No, pues, hermano. Por eso la educación debe ser buena]	

Fuente: Entrevistas 2002

Una buena educación en la escuela rural debería enfatizar el aprendizaje de las habilidades de la lectura y la escritura. En ese sentido, y como se aprecia en el testimonio de estas personas, el conocimiento estratégico de la lecto escritura resultaría necesario para las relaciones personales e institucionales tanto en el interior como en el exterior de las comunidades. La importancia de este conocimiento estaría muy vinculada con el posicionamiento social y de movilización de las personas (madre de familia, estudiante, dirigente, etc.). En ese entender, la ventaja para una madre de familia, del aprendizaje de la lecto escritura por sus hijos radicaría en la ayuda que pudiera tener en el quehacer cotidiano actual (de creciente monetarización y lenguaje escrito); en el caso de la estudiante, la lecto escritura (y la matemática en este caso) le serviría básicamente para los procesos de migración por estudios o trabajo (ingreso a centros de formación superior urbana); en la situación del dirigente, el aprendizaje de la lecto escritura le permitiría un mejor acceso a las oficinas del Estado u otras instituciones para "solicitar" apoyo o para solucionar problemas tanto personales como comunales sin la ayuda, muchas veces usurera, del abogado. Por lo tanto, el buen aprendizaje de la lecto escritura resulta necesario en los procesos de relacionamiento al interior y especialmente al exterior de las comunidades en función con la ubicación social y los intereses de las personas.

Esta valoración y demanda del aprendizaje de la lecto escritura del castellano (elemento cultural foráneo a la cultura andina) no es tan actual como lo notamos, sino que se generaría desde la instauración de la dominación colonial española. En ese sentido, Patricia Ames (2002b:354) nos dice:

> También Degregori (1986, 1989 y 1991) va a mostrar cómo la asociación entre el castellano, la lectura y la escritura con los grupos dominantes tiene una larga historia que se remonta al período colonial, y que la apuesta por apoderarse de estos instrumentos es parte de una estrategia hacia la ruptura de la subordinación y una orientación hacia el progreso.

Al parecer la apuesta por apoderarse de las habilidades de la lectura y la escritura, sobre todo en lengua castellana, sigue siendo tan vigente al interior de las comunidades campesinas. Una condición básica que facilitaría el acceso hacia nuevos espacios y contextos según las necesidades y posibilidades tanto de reivindicación como de inserción y movilización social que la realidad exige. Por lo tanto, salir de un estado de dominación con las mismas armas con que la colonialidad excluia sería un mecanismo que promovería el reconocimiento y la valoración social supuestamente en un plano de mayor igualdad social.

Por otro lado, para promover una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje, como el de la lecto escritura, la escuela rural ideal debería brindar una educación que parta del medio socio cultural del niño o niña y se complemente con los saberes y conocimientos de "otros".

En ese sentido, dentro de las prioridades generales el tercer aspecto es el *Educar desde la Realidad Socio Cultural del Niño.* Éste sería el punto de partida de su formación. Quiere decir que elementos de su cultura, sus problemas, sus realidades y sus perspectivas complementadas con otros saberes y conocimientos externos, constituirían el "currículo" de estudio . Así lo manifiestan varios estudiantes:

Cuadro N°24
Una educación desde la realidad de los niños

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Estudiantes Mujer	(…) es partir de la realidad de los niños, pero tampoco dejar de lado los conocimientos que un niño debe tener, debe adquirir para poder sobresalir en esta vida. Todos esos conocimientos que podríamos brindarles a los niños serían partiendo de las mismas necesidades de los niños, de la realidad. Hablar de la problemática en la que ellos están pasando. (Comunaria de Phalla dist. Sicuani: C17B/2002)	"Partir desde su realidad"
Mujer	(…) un aprendizaje significativo, se debe lograr siempre, partiendo de su realidad, de su ámbito del niño. Tampoco no encerrarnos en su medio, sino siempre darle a conocer también de fuera, de otros. Entonces, el niño valora su medio y también las demás. (Comunaria de Machacmarca, dist. Tinta: C18B/2002)	
Varón	(…) imayna kasqanchikman hinachuna yachachinanku, de acuerdo realidadninchikman hina. Chayqa, paykuna, irqikunata willananku tiyasqanchikmanta. Cuentata qukuspanku akllakullankumanpuniya ima kaytapis, chakra llamk'aychu kanman, imatacha munakunkuman. (Comunario de K'illiwara, dist. Tinta: C16B/2002) [Creo que deben enseñar a como somos nosotros, de acuerdo a nuestra realidad. Entonces ellos (los docentes) les deben hablar a los niños sobre nuestras vivencias. Al darse cuenta optarían alguna profesión, agricultura u otras]	
Varón	(…) partir de su realidad y darles una educación que ellos realmente lo vivan, que lo sientan. (Comunario de Chectuyoc, dist. Marangani: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Educar desde la realidad socio cultural del niño sería el punto de partida de la política educativa en las escuelas rurales locales según los estudiantes. En ese sentido, esta educación implicaría en primera instancia el reconocimiento de las vivencias, las necesidades y problemas reales que afectan tanto a la comunidad como a los propios niños actualmente. Esto los llevaría a tener cierta conciencia de las limitaciones y ventajas de su situación en función al futuro. En ese contexto de reflexión pedagógica y social, los procesos de aprendizaje se tornarían sumamente vivenciales y con pleno sentido.

Sin embargo, este reconocimiento e identificación con la problemática comunitaria local / personal estarían incompletos de no ser enriquecidos con otros saberes y conocimientos foráneos y necesarios que permitan promover actitudes de valoración tanto de lo propio como de lo "ajeno" (perspectiva intercultural).

El propósito de este esfuerzo educativo se orientaría a que los niños y niñas, desde muy temprana edad, tendrían mejores perspectivas para optar una profesión u oficio, coadyuvar en el desarrollo comunitario y por ende insertarse y afrontar la vida tanto comunitaria como extra comunitaria con mayores herramientas.

Por lo tanto, otra de las prioridades de formación general de la escuela rural sería lograr que el niño o niña reconozca críticamente la situación real de su comunidad y su ubicación como persona dentro de ese contexto. Luego, se incorporarían elementos externos que le sirvan y permitan incursionar e interactuar en otros contextos de modo positivo. Este bagaje formativo posibilitaría, a la larga, la madurez necesaria para optar por una profesión u oficio en función a las necesidades tanto comunales como personales y hacerle frente a la vida en mejores condiciones.

En conclusión, la escuela rural ideal tendría como prioridades de formación general, la mejor enseñanza y el mayor aprendizaje en función al cumplimiento estricto del tiempo previsto para tales procesos (ver cuadro 17). Además estaría el eficiente aprendizaje de la lecto escritura (sobre todo en castellano) para promover mejor relacionamiento y movilización social tanto al interior como al exterior de las comunidades según sus motivaciones e intereses. Por último, el hacer consciente de la situación real comunitaria y sus repercusiones en la niñez, así como en su ubicación social desde una perspectiva intercultural propositiva y que genere, a la larga, una madurez adecuada en beneficio del desarrollo comunitario y personal.

Las prioridades generales que tienen relación específica con la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación del Perú son las

que corresponden al aprendizaje del castellano (oral y escrito). En ese sentido, se dice que:

> El castellano, por razones políticas e históricas, constituye la lengua más extendida en el ámbito nacional, capaz de articular las diferentes sociedades que conforman el país, todo peruano tiene el derecho de aprender y utilizar el castellano, el cual ha sido concebido históricamente por todos los peruanos como instrumento para defenderse y para buscar un espacio legítimo dentro de la sociedad. (MED 2002c:5)

También aparece el aprendizaje desde la realidad comunitaria del niño. Al respecto manifiesta que "constituye también un derecho" (ibid.) y es además un recurso para un mejor y más eficiente desarrollo personal y social del educando. Más adelante, entre los lineamientos específicos referidos a la educación inicial y primaria, dice que la EBI busca que los educandos logren aprendizajes coherentes a su realidad promoviendo la construcción de nuevos conocimientos, prácticas y valores a partir de su entorno social y cultural inmediato. Como vemos son consideraciones de nivel general. El trabajo docente es el que debe tomar una perspectiva crítica de la situación real del niño rural para generar y proyectar reflexiones interculturales conscientes.

A estas prioridades generales se suman otras que tienen una connotación de carácter humanístico fundadas en la dignidad, el valor y las cualidades humanas.

b) Prioridades Humanísticas

La escuela rural ideal no debe descuidar el fomento del desarrollo del capital axiológico y la convivencia social e intercultural entre las personas. Es por eso que, entre esas prioridades humanísticas se encuentran el desarrollo y mantenimiento de la ética y la moral, el reforzamiento de algunos roles de género que difieren en las personas de distinto sexo, el estudio de las leyes como una forma de conocer y hacer valer los derechos de las personas y, por último, la cultura y la lengua como signo de reconocimiento étnico identitario.

La Ética y Moral deberían ser promovidas y desarrolladas por la escuela rural. En ese entender, ambas dimensiones subjetivas serían trabajadas como aspectos inherentes de la formación personal en el plano de la convivencia social. Así lo manifiestan algunas personas desde los tres grupos de investigación.

Cuadro Nº 25
Ética-moral

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari: MCH	(…) yacharinanta más comportamientota allin kananpaq walikuyman profesorkunata yacharichinanta educacionta. (Comunera 41 años: C12A/2002) [Suplicaría a los profesores que enseñen más comportamiento, educación para que sean buenos]	"Comportamiento", "educación", Saludo, Respeto, disciplina
MSH	(…) manachuna profesorkuna antes hinachu yachachin. Mana napaykukuspa pasanku. Profesorkunapis nuqayku hina edadniyuq kachkayku, pasanarqukuyku hina, mana napaykukuypas kanchu. Chaykunatapis yachachinankuta nuqa munayman. (Comunera 50 años, Presidenta Vaso de Leche: C11B/2002) [Parece que los profesores ya no enseñan como antes. Pasan sin saludar. Los profesores que tienen nuestra misma edad, cuando nos encontramos por el camino, no saludan siquiera. Yo quiero que eso también se les enseñe]	
VCH	Nuqa munayman disciplina. Primeramente disciplina kanman. (Comunario 32 años, teniente: C9B/2002) [Yo quisiera disciplina. Primeramente debe ser la disciplina]	
Estudiantes Varón	(…) recomendaría a la escuela que den una educación en valores, porque se han olvidado totalmente. Los niños ahí saben lo que es la oración, eso si saben. Pero si yo les digo –qué es el respeto– a ellos no les interesa eso. (Comunario de Pampa Ansa, Dist. Sicuani: C17B/2002)	
FPCC Mujer	(…) munayman respetota yachankuman. (Comunaria de Jucuiri, dist. Combapata: C14A/2002)[Yo quiero que aprendan el respeto]	

Fuente: Entrevistas 2002

La escuela rural como uno de los agentes de formación ética y moral en la comunidad contribuiría en la formación del modo de vida pública y en la consolidación de la personalidad del niño o niña. En ese sentido, según las opiniones de algunos comuneros, un estudiante y una dirigente, la prioridad moral de formación sería el respeto. El respeto expresado en el saludo y la cordialidad dirigidos tanto a personas mayores como a menores en el transcurso de la cotidianidad y durante las interrelaciones personales específicas.

Por otro lado, también estaría la formación de la disciplina y el buen comportamiento en el marco de las relaciones públicas y hogareñas. Una buena escuela rural promovería las prácticas y el desarrollo del respeto, la disciplina y el buen comportamiento en los niños y niñas.

Al parecer este tipo de demandas apelan, en alguna medida, a la poca capacidad de la actual escuela rural en la formación de la parte ética y moral de los niños. Este parecer podría tener relación con la opinión de la dirigente cuando dice: "wakinqa malcriado aswan escuelapi yachapunkupistaq pukllaytawan"[64] [algunos sólo aprendieron a ser malcriados y juguetones en la escuela]. Al parecer, estaríamos ante el hecho de que la escuela oficial, con la carga socio cultural hegemónica que trae (superiores-inferiores) al desvalorizar los mecanismos de convivencia y relacionamiento local, provoca en el niño campesino una suerte de complejo de superioridad principalmente con respecto a las personas mayores (analfabetas e "incultas").

Además de priorizar la formación de algunos aspectos éticos y morales, también se demandaría a la escuela el refuerzo de algunos roles tradicionales por sexo.

Los Roles Tradicionales por Género son otra de las prioridades que la escuela rural debería reforzar. Las habilidades culinarias en las mujeres y las capacidades de "trabajo" en los varones son demandas que señalan dos comuneras de Lari:

Cuadro N°26
Roles tradicionales por género

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari: MCH	(…) cocina cuestionmanta mamitakunatapas yanapanman. Cocina cuestionmantapis, warmi wawakunapis atinchu, chayta nuqa munayman masta yacharichinankuta. (Comunera 29 años: C11B/2002) [Cuestiones de cocina para que ayuden a las mamás. Nuestras hijas mujeres no "pueden" cuestiones de cocina. Eso quisiera que se enseñe más]	Mujer: Cocina / Varón: Trabajo
MSH	(…) warmipis kay cocina cosasta mamankuta ayudanankuta yachanankuta munayman. Kaq qharimantapis qhariwawaykupis chay trabajo cosasta. Anchaytaya kay campupiqa munayku ayudanawankuta wawaykuta. (Comunera 52 años: C11B/2002) [Quisiera que las mujeres aprendan "cosas" de cocina para ayudar a sus mamás. Igualmente los varones "cosas" de trabajo. Eso es lo que queremos en el campo, que nuestros hijos nos ayuden]	

Fuente: Entrevistas 2002

64 Afirmación hecha por una dirigente de la FPCC, Comunaria de Jucuiri, dist. Combapata: C14A/2002.

Como señalan ambas mujeres, la formación en la escuela rural también comprendería la adquisición de habilidades típicamente masculinas y femeninas. Esto quiere decir que las niñas deberían formarse en habilidades de cocina y los niños ejercitarse en actividades de trabajo varonil. La finalidad estaría en la pronta y adecuada ayuda al interior de las actividades económicas productivas familiares (niñas a mamá y niños a papá). Por lo tanto, la escuela rural también debería apoyar en el desarrollo de algunas destrezas y habilidades tradicionalmente diferenciadas por sexo.

Sin embargo, esta demanda de apariencia mínima podría tener implicancias de mucha importancia, por estar básicamente relacionada con los modos de producción y reproducción cultural, que en el caso de las mujeres indígenas es aún fuerte. Esto implicaría una preocupación por reforzar los modos y formas de aprendizaje, así como la transmisión intergeneracional de elementos culturales andinos, lo cual nos induce a tomar en cuenta que:

> Entre los 6 y los 11 años aproximadamente, niños y niñas tienen una serie de tareas a su cargo, tanto en relación con lo doméstico como con las actividades productivas: acarrean agua; recogen bosta y leña; lavan platos; lavan su ropa; barren y limpian la casa; ayudan a cocinar: soplan el fuego, cuidan la olla, pican y pelan verduras (…); cuidan a sus hermanos; traen pasto y muelen maíz para alimentar a los animales menores (…); en la mayoría de los casos son los encargados de pastar a los animales, ya sean ovejas, llamas o vacunos.
> En épocas de siembra y cosecha, ayudan en las actividades agrícolas: ponen la semilla, remueven la tierra, echan abono, ayudan en el aporque, colaboran en el riego, deshierban, escarban las papas, cosechan o recogen los diversos productos (…), seleccionan los productos y los almacenan. (MED 2001:48)

Como vemos, toda esta gama de actividades tiene implícito una carga simbólica, axiológica y tecnológica de la cultura andina. Los espacios que la escuela deja no son suficientes como para asegurar una transmisión segura, más aún tomando en cuenta la edad para su aprendizaje y real arraigo. Por otro lado, resalta el tratamiento diferenciado de los roles de género que proyectan para sus hijos e hijas especialmente para el adecuado cumplimiento de las actividades productiva rituales. En todo caso, supone la complementariedad de lo masculino y lo femenino de la cultura andina en la regeneración de la vida.

Pero no sólo el aprendizaje de algunas habilidades tanto masculinas como femeninas debería ser promovido en la escuela rural; el estudio de leyes también sería un aspecto importante. El Estudio de Leyes y las

políticas de Estado referidas al manejo de aguas y la tenencia de tierras debería ser objeto de estudio en la escuela rural. Veamos:

Cuadro N°27
Estudio de leyes

Personas	Referencias	Expectativa
Estudiantes Mujer	(…) wawakunataqa yacharichinanchik chay leykuna hamuchkan unukuna, privatización kanqa. Chaykunata yacharinanku. profesorkuna wawakunata yachachinanku kay hallp'anchikmanta, imahinas hamuchkan, privatizakunqachus manachus. Chaykunatari al tanto kananku. (Comunaria de Mojon Suyo, dist. Sicuani: C15B/2002) [A los hijos les debemos enseñar sobre las leyes que vienen de aguas, de privatización y sus implicancias. Esas cosas deben saber. Los profesores deben enseñarles sobre nuestras tierras, las cosas que vienen, si habrá privatización o no. En esas cosas deben estar actualizados]	Leyes de aguas y tierras
Varón	Kunan imaymanakuna hamuchkanku, privatización, unumantaña pagachkanchik chaykuna ima pasachkan. Mana yachasqanchikmanta chayqa –aqnacha kanqa riki– nispallaya niyku. Profesorkuna yacharichinkuman chayta. (Comunario de Suyo, dist. Sicuani: C15A/2002) [Actualmente "viene" de todo, privatización, impuesto al agua. Como no estamos bien informados –así será pues– sólo decimos. Los profesores deben enseñar eso]	

Fuente: Entrevistas 2002

Una prioridad estratégica de estudio en la escuela rural, según los dos estudiantes, serían las leyes de aguas y de tierras para el campo. Esto significaría conocer las implicancias económicas y sociales que tendrían las mismas (privatizaciones / tributaciones de aguas, de tierras) con la finalidad de no ser sorprendidos.

Como sabemos, muchas leyes que el Estado decreta tienen consecuencias benéficas para ciertos sectores de la población y nefastas para otras. En ese sentido, proyectos de ley sobre privatización de aguas de regadío y/o campañas de titulación de tierras para revertirlos en propiedad privada son contrarios a los intereses y los modos de vida de las comunidades campesinas. Por lo tanto, el estudio de las leyes referidas a estos aspectos (tierras y aguas) sería de mucha utilidad a fin de poder conocerlas y reflexionarlas, desde muy niños, para generar respuestas organizadas y políticas en el futuro.

Por otro lado, al margen de la formación ética y moral, algunas habilidades diferenciadas por sexo y el estudio de las leyes en la escuela

rural, se encuentran prioridades que se relacionan con una movilización por la recuperación de la cultura y la lengua quechua así como el aprendizaje de otros idiomas.

El Estudio de la Cultura Andina y la Formación Étnica Identitaria deberían ser otra de las prioridades de formación en la escuela rural. Así nos lo manifiestan varios comunarios de Lari y estudiantes.

Cuadro Nº 28
Cultura andina

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari: MCH	Aswanta nuqa munayman kay campupi nuqayku imaynatacha kaypi kayku, campopi tiyayku. Chaykunataqa ñawpaqman puririchinanta munaykuman. (Comunera 36 años, ex teniente: C11B/2002) [Yo quisiera (que se enseñe) el cómo permanecemos en el campo, cómo vivimos. Yo quisiera que esas cosas se fortalezcan y desarrollen]	Cultura andina
VCH	(…) en la escuela también podría haber un curso, por ejemplo de ritos, costumbres. Como un curso podría haber para que nuestros hijos también no se olviden. (Comunero 45 años, ex dirigente. C10B/2002)	
VCH	(…) anteriomente han hecho ese *k'intukuy*. Ya [se] están olvidando pero, es muy necesario. La tierra vive dice. Si vive dice. Entonces, como nosotros también vivimos tenemos que respetar, así nomas. Anteriormente dice bonito hacían despachos. Entonces, produce también buenos animales (...) dice. De eso no hay nada pues, ya [se] están olvidando. Sería bueno pues en el estudio también, en la escuela enseñar nomás. (Comunero 41 años: C12A/2002)	
Estudiantes Mujer	(...) kaytaqa yacharichinkumanmi. Kunan, rikuchkani hinaqa, mana kapunchu. Ch'in millay kapun, mana fiestaykupis antes hinachu. Chaykunata hamawt'ataqa ruwarinankuta… Comunidadmantapunichuna ruwarinman. (Comunaria de Mojon Suyo, dist. Sicuani: C16A/2002) [Deben enseñarles estas cosas. Ahora, como estoy viendo, no hay nada. Todo es silencioso y feo, ni nuestras fiestas son como antes. Los profesores que hagan esas cosas… Creo que solo los (profesores) de la misma comunidad lo harían]	
Varón	(…) nunca les menciona lo que en vuestra comunidad era así, tenían esto y así era la costumbre. Eso, según yo, no les enseña. Entonces, lo que yo quisiera durante todo su aprendizaje tengan un roce de esos temas. (Comunario de Pampa Ansa, dist. Sicuani: C17B)	

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Varón	(…) wawakuna chaykunata yachanan. Mana chinkapunanpunichu. Kunanqa awilachaña wañupuchkanku. Paykunawan q'ala costumbrenkuna ima ruwaykuna chinkapuchkan. Ñawpaqqa sumaq chakrankutapis tarpuqku tusuykukuspa kunanqa mana pipis yuyarinpaschu pachamamatapis, chinkapun. Chaykunata huk hamawt'aqa yacharichinman ahina wawakunatapis riki. Chaykunatan ruwana, kawsarichina. (Comunario de Suyo, dist. Sicuani: C15A/2002) [Los niños deben saber eso. No debe perderse. Actualmente los abuelos se están muriendo y con ellos las costumbres y muchas cosas se están perdiendo. Antes sembraban buenas chacras, bailando; ahora ya nadie se acuerda de la Pachamama. Esas "cosas" el profesor tiene que enseñar a los niños, revivirlas]	

Fuente: Entrevistas 2002

Las prioridades de la escuela rural en cuanto a la recuperación de la cultura andina local de la Nación Qanchi comprenderían elementos de la vida y la cosmovisión andina. Eso significa que se debería recuperar y fomentar las costumbres sociales y agrícolas movilizadas por la religiosidad o espiritualidad[65] y los conocimientos y saberes andinos, según algunos comuneros de Lari y estudiantes. A esto se agregaría el permanente recuerdo de la vida de nuestros antepasados.

La paulatina muerte de los ancianos (con todo su bagaje de saberes y conocimientos), el rompimiento de la transmisión intergeneracional que determinan el olvido y la pérdida de las expresiones socio culturales andinas por las nuevas generaciones posibilitarían a la escuela rural ser el centro de recuperación cultural. Por lo tanto, y según las opiniones, la mejor manera de proceder sería a través de la creación de cursos para la enseñanza, el estudio y la práctica a lo largo de toda la escolaridad. En ese sentido, la labor estaría recomendada y encomendada a docentes de la propia comunidad por la ventaja que representan (ver cuadro 21).

Por lo tanto, la escuela rural sería la encargada de recuperar / fomentar la práctica de la cultura andina (espiritualidad y vida comunitaria) a través de áreas de estudio con docentes de la propia comunidad.

Estas actitudes de reconsideración en el fortalecimiento de la cultura andina local a través de la escuela rural son contrarias a lo hallado en otra investigación. En ella se dice que:

---

65 Rituales de reciprocación entre los componentes de la colectividad natural andina.

> La educación para las comunidades quechuas del Cuzco aparece más ligada a proyectos individuales y familiares de movilidad social y económica, y no se articula con proyectos colectivos más amplios. Ello no significa necesariamente la pérdida de la identidad cultural, sino que muestra que la escuela no es el espacio para afirmarla, y que en todo caso los procesos de reafirmación cultural pasan por otros canales. (Ames 2002: 344)

Sin embargo, las expectativas del cuadro 28 son atisbos de la generación de un proyecto colectivo de reafirmación cultural en la escuela que algunos sectores[66] como en este caso comuneros y estudiantes demandan. Esto obedecería a que el accionar de diversos movimientos indígenas de la región andina tienen eco en contextos donde la etnicidad indígena no era determinante (caso peruano). Además de ello, la influencia de las políticas internacionales[67] y nacionales y la supuesta redemocratización del Estado (reforma constitucional) fuerzan a ciertos grupos socio culturales marginados a manifestar su diferencia y reivindicar su posición en la sociedad nacional. En ese sentido, estaríamos en el surgimiento de una identidad ideologizada, en el sentido de funcionalizar una institución estatal para sus objetivos político reivindicativos, que reclama la escuela en beneficio de su continuidad étnica.

Por otro lado, no sólo la recuperación cultural sería una de las preocupaciones de la escuela rural, sino también el quechua e inclusive otras lenguas vendrían a ser parte de las prioridades que competen al campo de la formación humanística.

La Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas en la escuela rural sería otra prioridad educativa de la Nación Qanchi. Esta expectativa estaría relacionada con las pretenciones de reafirmación cultural (caso del quechua), de movimiento migratorio con diversos fines y de movilización social (el castellano y otras lenguas extranjeras).

En principio, el desarrollo del perfil lingüístico bilingüe (quechua-castellano) en niños y niñas de las escuelas rurales sería una característica preponderante. Así opinan varios comunarios de Lari y algunos estudiantes.

---

66 Principalmente ONGs con el concurso de académicos tanto indígenas como no indígenas a través de proyectos de EBI y otros de reafirmación cultural e interculturalidad en la escuela.

67 Reconocimiento de la diversidad socio cultural y lingüística como parte de la agenda internacional.

Cuadro Nº 29
Enseñanza bilingüe (quechua-castellano)

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari: MCH	(…) qhichwa siminchistawan ima yacharichinkuman, chaymanta castellanotawan yachachinkuman. Chayqa mana wawanchikkuna p'inqakunqachu chay rimayta. Practicoñaya lluqsinqa. (Comunera 30 años, teniente: C12A/2002) [Que enseñen nuestro quechua y luego el castellano. Entonces nuestros hijos no tendrán vergüenza de hablar (el quechua). Saldrán ya "prácticos"]	Bilingüe Quechua / Castellano
MSH	(…) qhichwa siminchikpunin maypipis valen. Kay qhichwantin castellanontin. Iskayninpuni apaykachakunman maypipis, hina may ladomanpis wawayku, anchay hina rinman estudiaspapis. Hinaspa chayqa qhichwamanta rimananta nuqa munayman kaqllataq castellanumanta. (Comunera 52 años: C11B/2002) [Nuestro quechua vale donde sea. El quechua y el castellano. Los dos tendrían que usarse donde sea, por más que nuestros hijos vayan a cualquier lado o por estudios. Por eso me gustaría que hable en quechua y en castellano]	
VCH	Chay iskayninpunichuna kanman castellano quechua. (Comunero 39 años, ex tesorero: C10B/2002) [Creo que sería siempre los dos, el castellano y el quechua]	
VCH	Este quechua no solamente debe enseñarse en primaria. Yo pienso, desde primaria, secundaria, hasta la universidad. Hasta salir profesionales. Quechua y castellano también. O sea debería haber dos idiomas paralelos, empezar de primero hasta el fin. (Comunero 45 años, ex dirigente: C10B/2002)	
Estudiantes Varón	(…) qichwa simita yachananchik ch'uyata mana yanqa yanqallatachu, castilla simi[ta]pis ch'uyata yachanallanchiktaq. Achkha simi rimaq runaqa allinmi ninku. (Comunario de Pampa Phalla, dist. Sicuani: C16B/2002) [Debemos saber el quechua perfectamente, no de cualquier manera, también el castellano. Dicen que ser políglota es bueno]	

Fuente: Entrevistas 2002

Según los comuneros de Lari y el estudiante la escuela rural sería básicamente bilingüe. Esto significa la enseñanza tanto del quechua como del castellano a manera de habilidades complementarias en función a nuestros, cada vez más interconectados, contextos socio lingüísticos. La ventaja de esta característica educativa lingüística se vería, como lo afirman dos comunarios, en diversos aspectos de la vida futura de los niños como el no sentir vengüenza de hablarla públicamente (especialmente

el quechua) o para usarla en diversos contextos, en otras palabras "donde sea".

La opinión del último comunero de Lari trasciende el contexto escolar primario (idealmente con énfasis en el tratamiento de las dos lenguas, en contextos socio lingüísticos bilingües donde se implementa la EIB) para proponer el uso y estudio a lo largo de todos los niveles educativos del sistema. Además, agrega, que "en primaria nomás aprenden quechua ya en secundaria y toda la educación se da en castellano. Hay un shock, recién entonces hay confusión" (Comunero 45 años, ex dirigente: C10B/2002). Esta "confusión" pareciera ser común en personas en proceso de apropiación de una segunda lengua, lo que Escobar conceptúa como "interlecto" (1978: 30) o "mata castellanismo" en términos populares y despectivos. En ese sentido, según el mismo comunario, se debería dar una enseñanza paralela de las dos lenguas a lo largo del sistema educativo. Sólo así se aseguraría un mejor bilingüismo socialmente valorado.

Por lo tanto, la escuela rural debería propugnar una educación bilingüe (quechua – castellano) con la finalidad de desarrollar lealtad lingüística hacia la lengua indígena y posibilitar una mayor movilidad geográfica y social a través del uso de ambas lenguas. Por otro lado, el Estado, en la Nueva Ley General de Educación (Artículo 20), ya asumió como política lingüística la configuración bilingüe de todo el sistema educativo con la finalidad de asegurar una bilingüización efectiva.

Esta apertura a una enseñanza bilingüe, al menos en el contexto comunitario de investigación, contrastaría relativamente con las conclusiones que obtuvimos en el punto referido a la relación lengua indígena, vida social y trabajo (parte primera del punto 4.2.1.3) cuando se señalaba que el uso del quechua como objeto e instrumento de aprendizaje en la escuela rural representa un retraso y obstáculo en el proceso de aprendizaje del castellano y la inserción social. Esto coincide con la apreciación de Ames cuando manifiesta que, "[l]a tradición de la educación en castellano parece estar tan fuertemente arraigada que imaginar una escuela distinta se torna más difícil" (2002 b: 362). En ese entender, estas contradicciones otra vez reflejan el conflicto entre el reconocimiento / fortalecimiento étnico identitario y las preocupaciones por la inserción social y la construcción de una peruanidad básica vía adopción de la lengua y la cultura citadina occidentaloide.

A pesar de esas contradiciciones pareciera existir un germen de valoración y fomento de la lengua quechua contrapesado con el castellano como parte importante de la Visión educativa de la Nación Qanchi para la escuela rural.

No sólo el bilingüísmo sería una prioridad de formación en la escuela rural, sino que se pretendería trascender hacia caracterizaciones multilingües.

En ese entender, estas dos comuneras de Lari demandan la enseñanza de otras lenguas extranjeras aparte del quechua y del castellano.

Cuadro Nº 30
Enseñanza de otras lenguas extranjeras

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari: MCH	Inglesmantapis yachachkankuña colegiokunapipis yachamuchkankuña inglestapis. Chayqa, aswan allin kanman, wawakuna llapan idiomata parlayta yacharinkuman. (Comunera 36 años, ex teniente: C11B/2002) [En el colegio están aprendiendo ya el inglés. Entonces, sería mucho mejor que los niños aprendan a hablar todos los idiomas]	Inglés y otras lenguas extranjeras
MSH	Chay idioma extranjero, chaykunapis. Wak lado paísta wawakuna rinku chayqa mana imaynamanta contestarikuyllatapis atinkuchu. (Comunera 37 años: C9B/2002) [Ese idioma extranjero, eso también. Los hijos van a otros países entonces no pueden ni siquiera contestar]	

Fuente: Entrevistas 2002

El aprendizaje del inglés (en la secundaria) como de otras lenguas extranjeras resultaría beneficioso para los niños de la escuela rural según estas dos comuneras. Este aprendizaje estaría básicamente vinculado a las pretensiones futuras de migración hacia otros países en busca de una ascención social. Las ventajas futuras se verían en la amplia capacidad comunicativa y de relación que generaría el dominio de varias lenguas, como la incorporación al mundo moderno y urbano a no tan largo plazo (relación global-local).

Sin embargo, la escuela rural real y actual no parece ser un agente eficaz de aprendizaje de una segunda lengua (como el castellano en el caso andino), a pesar de hacerlo intencionalmente en ámbitos de implementación de la EIB oficial aunque con metodologías precarias o malas adaptaciones. Por lo tanto, el que desea aprender el castellano debe salir de la comunidad y "sumergirse" en contextos urbanos reales para "aprender" de forma "vivencial". Por esa razón, las demandas de aprendizaje de otras lenguas extranjeras (más lenguas) en la escuela rural[68] tendría poca factibilidad de realización por factores económicos y logísticos.

[68] Con un 80% de escuelas caracterizadas como multigrados y unidocentes.

El incremento de las relaciones de lo global-local, al parecer, configuran nuevas comunidades imaginarias e identidades fluidas en las colectividades rurales.

En suma, en lo referido al aprendizaje de lenguas, la escuela rural ideal tendría una configuración preponderante de ser bilingüe a ser monolingüe o multilingüe. Esto significa que las lenguas de prioritario aprendizaje serían básicamente el quechua y el castellano. El aprendizaje del quechua tendría el interés de fomentar la lealtad lingüística (en los contextos de mayor erosión y pérdida lingüística). En cuanto al aprendizaje del castellano, se espera que sirva de herramienta comunicativa en los procesos de migración, movilidad y ascenso social. El aprendizaje de otras lenguas extranjeras (como el inglés y otras) se torna difícil, por cuanto la experiencia con el castellano en las escuelas EBI evidencia una serie de problemas de diversa índole (docente, metodológica, actitudinal, financiera) en las escuelas rurales actuales.

Por otro lado, la Nueva Ley General de Educación ya contempla la demanda de una política que bilingüice todo el sistema educativo de modo que "todos" podamos ser bilingües. Este hecho está relacionado con los puntos tratados en el acápite de la lengua indígena e identidad (4.2.1.2), pero necesitan una mayor investigación para una mejor proyección factual.

Como complemento a las prioridades humanísticas están las que se relacionan a la formación técnica y al mundo económico productivo.

c) Prioridades técnicas

La escuela rural, como otro componente importante de formación, debería tener la posibilidad de contar con espacios de enseñanza y fomento de la habilidad técnica productiva. Ésta, al parecer, coadyuvaria de modo positivo a la capacidad económica productiva de las familias rurales frente a la creciente monetarización de las economías comunales y de relación con el sistema de mercado capitalista. En ese entender, el incursionar en el campo del conocimiento técnico científico y de producción industrial para potencializar los oficios manuales, la producción agropecuaria y el fomento de la agroindustria serían alternativas de formación importantes para los grupos de investigación. En ese mismo sentido, la emulación de la educación técnica del *Yachay Wasi* Inka al parecer también tendría lugar en la escuela rural.

La Formación Técnica-Científica e Industrial no debe ser descuidada en la escuela rural. La escuela rural debería tener una formación basada en

el conocimiento científico y el proceder técnico para ingresar al sistema económico productivo del capital en mejores condiciones de competencia. Ese parece ser el sentido de algunas opiniones que provienen desde los tres grupos de investigación.

Cuadro N° 31
Formación técnica científica

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari: MSH VCH **Estudiante** Varón **FPCC** Varón	(…) se debe enseñar la técnica, no a la teoría nomás. (Comunera de 45 años, radicada en Sicuani, ex secretaria: C10A/2002) (…) una educación científica y técnica. Con eso, podríamos sobresalir de este subdesarrollo. Debe contratarse científicos de otros países para que nos enseñen. Deben traer acá al Perú laboratorios. Así todo. (Comunero 45 años, ex dirigente: C10B/2002) (…) masta yachachinkuman tecnicamente llamk'ayta. Imakunatas ruwankuman, mana chakra llamk'ayllapichu. (Comunero de Pampa Phalla, dist. Sicuani: C16B/2002)[Que se enseñe más a trabajar técnicamente. Qué cosas harían, no sólo en la agricultura] (…) chay tecnológica o técnica nisqa, anchaykunaman nuqanchik hap'ipakusunchik riki yachayta munaspapis. (Comunario de San Pedro, dirigente distrital: C13A/2002)[Si queremos aprender "aferrémonos" a lo tecnológico o técnico]	Educación técnica / científica

Fuente: Entrevistas 2002

El conocimiento científico con despliegue del obrar técnico sujeto al trabajo práctico sería el otro componente de la educación en las escuelas rurales según estas personas de los grupos de investigación. Por lo tanto, como especifica el comunario de Lari, se necesitaría del concurso de científicos traídos de otros países para su implementación y ejecución (enseñanza-aprendizaje) y el montaje de módulos de laboratorios en las escuelas. Este accionar no sólo implicaría el trabajo en la agricultura sino también en otras áreas del campo económico productivo.

En todo caso, las escuelas rurales pasarían a incrementar el sector industrial productivo por cuanto sus educandos estarían en la condición de "fabricar", en el mejor de los casos, mercancías. En ese sentido, el "fabricar algo" sería la consigna que complementaria el uso de la técnica práctica derivada del conocimiento científico. Veamos:

Cuadro N° 32
"Fabricar"

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari: MSH VSH VCH **Estudiante** Varón	(…) en otros países es adelantado. Ya un estudiante de primer año de primaria ya sabe fabricar. Así debemos de aplicar nosotros también. (Comunera de 45 años, radicada en Sicuani, ex secretaria: C10A/2002) (…) países adelantado chaykunapi, wawankuqa huch'uychanmanta profesor yachachin o educación kan yasta profesionalña kanku. Algo imapis ruwaqllaña, fabricaqllaña o industria ruwaq chayta nuqa munayman. (Comunero 48 años, trabajó en la selva: C3B) [En los países adelantados, el profesor les enseña o existe una educación para que sus niños sean profesionales desde pequeños. Fabricar o hacer algo, industria; eso es lo que yo quiero] (…) nosotros somos campesinos, pero ya debemos saber fabricar algo. (Comunero 45 años, ex dirigente: C10B/2002) (…) yacharinkuman ima ruwayta, ima paqarichiyta. Chaypaq hina paykuna capacitakunanku imaymana ruwayta. (Comunero de Suyo, dist. Sicuani: C15A/2002)[Que aprendan a hacer algo, a crear algo. Para esas cosas se los debe capacitar para hacer de todo]	"Fabricar"

Fuente: Entrevistas 2002

El producto final ideal que la escuela rural debería alcanzar, ligado al conocimiento científico y la formación técnica práctica, sería que los niños llegaran a "fabricar algo" según los tres comuneros y el estudiante. Esto implica una educación productiva industrial como supuestamente sucede en los países adelantados y que además contribuya con el desarrollo del Perú. La apuesta hacia ese tipo de formación proviene, según Montoya (1990:98), por "conseguir un empleo y dejar de ser campesino pobre o de escasas posibilidades en la vida". Por otro lado, el sistema educativo general del Estado toma esta preocupación en uno de sus principios. En ese sentido, dice que "la educación debe preparar para el trabajo, otorgando al joven capacidades laborales adecuadas no sólo para emplearse en un mercado competitivo, sino para crear su propio trabajo productivo, en el marco de la transformación y modernización de la estructura productiva del país" (MED 2000:8). Sin embargo, no existen acciones claras que viabilicen esta intensión. Ello se refleja en la existencia de tan sólo dos C.E. secundarios técnicos agropecuarios y uno

industrial para todo el área rural de la provincia de Canchis. En el caso de las políticas referidas a la EBI, esta pretensión laboral no aparece por ninguna parte, quizá aparezca en el caso de implementarse el nivel secundario. El único resquicio para su implementación sería mediante la diversificación curricular. Como vemos, la EBI en Perú desatiende el conflicto cultural de las opciones laborales diversas.

Las demandas de opciones técnicas que se relacionan con la "fabricación" y otras que requieren del conocimiento científico para optimizar sus resultados productivos, estarían algunos oficios manuales, la producción agrícola y pecuaria y la agroindustria.

Los Oficios Manuales, según los tres comunarios de Lari y el estudiante, serían de prioridad formativa en la escuela rural. Nos referimos a "oficios menores", como algunos los llaman.

Cuadro N° 33
Oficios manuales

Grupos de investigación	Referencias	Expectativa
Lari: MCH	Artesanalta yachankuman. Costurera, corte confección, tejeykunata ima. Tejedores chaykunata. (Comunera 46 años, 2 en Lima: C10B/2002) [Que aprendan a ser artesanos. A ser costureras, corte y confección, tejido también]	Artesanía, costura, corte y confección, tejido, carpintería, zapatería, mecánica de autos
MSH	Nuqa nini carpintería o simplemente yachachinkuman, chay carrokunatapis imaynatacha allinchanku. Anchaykunata yachakunkumanña. (Comunera 42 años, 1 en Lima: C9A/2002) [Yo diría carpintería o simplemente mecánica automotriz. Esas cosas ya sabrían]	
VCH	(…) cuestión de tejidos, cuestión de zapatería, podría ser carpintería. (Comunero 44 años, ex dirigente: C11B/2002)	
Estudiante Varón	Entonces, sería bueno que les enseñe las técnicas de tejido, artesanías; de repente hasta computadoras. (Comunero de Suyo, dist. Sicuani: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

La educación en la escuela rural debería tener un importante componente de formación técnica referida a opciones laborales menores. En ese sentido, las escuelas rurales brindarían formación en dos campos laborales: el artesanal y el tecnológico. En cuanto al campo artesanal la escuela rural debería tener talleres de "artesanía", tejido, carpintería,

costura, corte y confección y zapatería. En lo referido a la formación tecnológica, debería contar con talleres de mecánica automotríz y "hasta" computadoras.

Estos oficios priorizados, según los tres comuneros de Lari y el estudiante, tienen una relativa relación con los roles tradicionales de género. La relatividad se nota cuando tanto varones como mujeres señalan en algunos casos opciones comunes o también algunas poco "adecuadas" con su género.

La capacitación en oficios manuales incidiría en la satisfacción de las expectativas del desarrollo de las habilidades de "fabricación" (ver cuadro 32) y/o procesamiento de materia prima que se espera de sus hijos vía la escuela rural. Por ende, en un futuro inmediato, producir cierto ingreso económico a sus familias fruto de las transacciones comerciales. Esta experiencia ya existe en algunas instituciones privadas de carácter básicamente asistencialista para poblaciones vulnerables (niños huérfanos, abandonados, desplazados, etc.), en la figura de las Granjas Escuelas y Talleres Escuelas donde la venta de sus productos sirve para costear algunas necesidades educativas y alimentarias.

Sin embargo, la formación técnica o el trabajo manual, tomada a menos por el sistema educativo estatal peruano actual, tiene antecedentes culturales y políticos desde las tempranas etapas de la colonización. En ese sentido:

> España nos legó (…) un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. La enseñanza tenía por objeto formar clérigos y doctores (Mariátegui 1998[1928]: 106)

En otras palabras, la formación de una casta culta basada en conocimientos humanísticos (letras y leyes) era el ideal para mantener el poder político y el estatus dominante y feudataria. De este modo, "a los vicios originales de la herencia española se añadieron los defectos de la influencia francesa que, en vez de venir a atenuar y corregir el concepto literario y retórico de la enseñanza trasmitido a la República por el Virreinato, vino más bien a acentuarlo y complicarlo" (op.cit.:113). Estas dos influencias, la aristocrática y la liberal, nunca se preocuparon de la formación técnica de sus ciudadanos y peor aún de los sectores marginados. Por lo tanto, la demanda de una formación técnica o el simple hecho de "fabricar" algo con las manos tiene que ver más bien con la herencia de la vida andina de los Qanchi, donde lo práctico figura como

la principal estrategia de transmisión y aprendizaje de saberes y conocimientos.

Por esa razón, al margen de formar en oficios laborales menores, la escuela rural tendría otra opción de formación estratégica: el conocimiento científico técnico actual de la agricultura y la ganadería.

La Formación técnica agropecuaria sería otro de los campos que la escuela rural debería fomentar. En ese sentido, la escuela rural tendría que configurarse como campo de fomento de la actividad agrícola y ganadera (actividades en muchos casos únicas de muchas familias rurales). El uso de la tecnología y del conocimiento científico (biotecnología) sería de prioridad en la formación de los niños y niñas. Esas son las opiniones de ciertos comuneros de Lari y algunos estudiantes.

Cuadro N°34
Formación técnica agropecuaria

Grupos de investigación	Referencias	Expectativas
Lari: VCH	(…) nosotros necesitamos estudio técnico en agricultura en todos sus aspectos. En agrícola, frutales, forestal. Para la ganadería también. (Comunero 45 años, ex dirigente: C10B/2002)	Agricultura, Ganadería, Forestales, Frutales
VCH	(…) chay chakra ruwaykunamantapis aswan allinta llamk'anaykupaq. Chaymanta chay uywayku uywakunaykupaqpis. Allin mejoranaykupaqpis kananya chay educación técnica.'(Comunero 39 años, ex tesorero: C10B/2002) [Sobre agricultura para producir mejor. Luego ganadería. Para mejorar debe haber educación técnica]	
VSH	(…) siquiera kay chakrata allinta producinaykupaq; uywatapis allinta uywanaykupaq, raza mejoradota. Siquiera reforestación, kay ayllupipis sumaqta, q'uñita tukuchiyta munayku. Chaykuna faltakun. (Comunero 48 años, trabajó en la selva: C3B/2002) [Siquiera para producir mejor en la agricultura y la crianza de animales de raza mejorada. Siquiera reforestación para mejorar el clima en la comunidad y que es nuestro deseo. Esas cosas faltan]	
Estudiantes Varón	(…) kay comunidadpi chay hallp'awan allinta ruwarinkuman, mejorankuman ganadotapis, urqukunapi[pa]s mallkillatapis wiñachinkuman. (Comunario de Suyo, dist. Sicuani: C15A/2002) [para trabajar mejor en las tierras de la comunidad, mejorar el ganado, reforestar los cerros]	
Varón	(…) chay yachay wasikunapi nuqanchikta yachachinanku chakra llamk'ayta. Chakra llamk'aypin, waka michiy, uywa phutichiykunapi, anchaykunapin allin kawsayqa. Qhapaq kasunman. (Comunario de K'illiwara, dist. Tinta: C16B/2002) [En las escuelas nos deben enseñar agricultura. En la agricultura y la ganadería está la buena vida. Seríamos "ricos"]	

Grupos de investigación	Referencias	Expectativas
Varón	Enseñar a los niños, especializarse en el manejo de algunos conocimientos sobre la agricultura, la ganadería. (Comunario de Livincaya, dist. Sicuani: C8A/2002)	
Mujer	(…) se les debería de enseñar agricultura más que todo, porque lo de ganadería no hay mucho. Más que todo sería agricultura. (Comunaria de Chectuyoc, dist. Marangani: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Según la mayoría de comuneros de Lari y estudiantes la escuela rural ideal tendría que contribuir al mejoramiento y aumento de la productividad agrícola y ganadera en las comunidades campesinas. Esto significaría brindar un estudio técnico, y en el mejor de los casos, de especialización en conocimientos referidos a la agricultura ("trabajar" mejor las tierras comunales y familiares), la ganadería (crianza de razas genéticamente mejoradas), y a algunos aspectos que inciden en la capacidad productiva del medio ecológico (como la reforestación para mejorar los microclimas locales y la fruticultura).

Esta determinación por una educación técnica y/o especializada al parecer derivaría de los relacionamientos asimétricos que la producción campesina tiene con la oferta y la demanda del mercado extracomunal y sus criterios de calidad (ver cuadro 10). Por lo tanto, para los entrevistados, la salida de esta realidad adversa se encontraría en el manejo técnico científico de las actividades agropecuarias usuales con el fin de generar mayor producción (como el monocultivo de semillas mejoradas y la crianza de animales mejorados "brindan" siempre y cuando se tenga la capacidad económica de adquirirlos), lo que redundaría en la obtención de mejor competitividad y mayores réditos como productores. Esta situación daría a entender que las tecnologías que la cultura andina maneja autónomamente (de autoconsumo o de producción de subsistencia) no serían coherentes o serían insuficientes para responder a las demandas externas de producción moderna y la expansión del mercado capitalista.

Por lo tanto, las capacidades productivas campesinas demandarían del uso y dominio de dos tipos de tecnología: la propia, para asegurar su subsistencia, y la ajena (que la haría casi suya a través de la educación), para postular, relacionarse y satisfacer demandas alimentarias externas y por ende necesidades económicas internas.

Sin embargo, existe una opinión relativamente contraria a las demandas por una educación técnica agropecuaria vinculada, en este caso,

al nivel secundario. Nos referimos a la opinión de un estudiante[69] que comenta:

> (…) los padres de familia siempre dicen que el agropecuario no es un buen Centro Educativo porque enseñan a sembrar, enseñan cosas agrícolas. Ellos dicen- Mis hijos ya saben en la vida cotidiana, en la familia, eso no conviene. Entonces, por eso de repente, lo mandan a lo que es Pumacahua[70]. La educación o el aprendizaje de los muchachos ya viene desde la casa lo cual es el trabajo agrícola. Entonces, los padres de familia comentan- Yo no quiero que mis hijos aprendan de cuánto a cuánto se siembra la papa o cómo se debe sembrar el maíz, todo grano. (Comunario Pampa Ansa, dist. Sicuani: C17B/2002)

Según este testimonio, reiterar un aprendizaje adquirido en la práctica real y cotidiana (como el sembrar) mediante un proceso formal institucionalizado (secundaria técnica) resultaría inconveniente a los intereses de algunos padres de familia.

La relatividad de esta contradicción entre la demanda ideal y el rechazo real podría estar en que la primera se refiera a un mayor despliegue del conocimiento científico tecnológico contemporáneo (ver cuadro 31), en este caso agropecuario (manejo de semillas mejoradas, inseminaciones artificiales, manejo de ganado genéticamente mejorado, uso de maquinaria agrícola y ganadera, docencia preparada, etc.), y el segundo, a la incapacidad real de brindar lo anterior (escasa capacidad logística y de recursos económicos, formación docente humanística, etc.).

En ese sentido, algunas familias rurales con cierta posibilidad económica preferirían invertir más en la educación de sus hijos al ponerlos en colegios urbanos (ver cuadro 10) sin opciones técnicas que "perder" el tiempo y el esfuerzo en la secundaria técnica agropecuaria existente.

Ligado al desarrollo de una mayor capacidad productiva, especialmente agrícola vía el aprovechamiento del conocimiento científico y tecnológico comtemporáneo, estaría el fomento de la agroindustria.

La Agroindustria permitiría insertar productos agrícolas locales en mercados externos exigentes. En ese entender, la escuela rural ideal también debería promover el fomento de la transformación de productos agrícolas vía la implementación de pequeños centros industriales. La

---

69 Cabe señalar que en la comunidad del estudiante se encuentra una secundaria de carácter técnico-agropecuario.

70 Mateo Pumacahua es una Gran Unidad Escolar (Colegio primario y secundario) de prestigio en la capital de la provincia de Canchis, Sicuani.

idea estaría relacionada con los bajos precios que logran sus productos "sin procesamiento" al ser comercializados y que muchas veces no cubren los costos de producción (ver cuadro 10). Por tal razón, el fomento al procesamiento de productos agrícolas para procurar un valor agregado vía la agroindustria sería una opción más que señalan estos dos estudiantes.

Cuadro N°35
Fomento de la agroindustria

Grupos de investigación	Referencias	Expectativas
Estudiantes Varón	(…) quinua, *qañiwa*; hay muchos otros, *tarwi*. Con el apoyo de otras instituciones podemos industrializar esos productos y de alguna manera también se puede exportar. (Comunario de K'illiwara, dist. Tinta: C8A/2002)	Transformación de productos agrícolas
Mujer	(...) lo que les falta es lo agroindustrial. Para qué enseñarles a sembrar si ellos ya saben sembrar. Lo que deberíamos de enseñarles a los niños es qué provecho podemos sacar de eso que ya saben y formar técnicas nuevas, que los niños mismos se beneficien con lo que ellos producen. (...) tenemos bastante materia prima, pero hasta nosotros no sabemos cómo aprovechar nuestros productos que por el costo se están malogrando. Por qué no crearles con miras a ser más grandes, como la agroindustria podría ser. (Comunaria de Phalla, dist. Sicuani: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

La escuela rural ideal debería contar con instalaciones mínimas de procesamiento industrial para productos agrícolas locales (qañiwa, quinua, tarwi y otros según piso ecológico). Para implementar las instalaciones, según los estudiantes, se tendría que recurrir a la ayuda de algunas instituciones (ONGs, Estado, etc). La instalación de estos centros de procesamiento permitiría añadir un valor agregado a los productos tradicionales para venderlos en los mercados locales e inclusive en el extranjero. Esto supondría recuperar con mayor ventaja los costos de financiamiento del cultivo.

Los niños de la escuela rural utilizarían sus propias producciones agrícolas como materia prima para su procesamiento. Por otro lado, ganarían una perspectiva empresarial desde temprana edad.

Por lo tanto, una escuela con un mínimo centro de procesamiento industrial de productos locales sería lo ideal en los ámbitos rurales. Sin embargo, viendo la realidad del sistema educativo peruano y de las es-

cuelas rurales actuales, que ni siquiera tienen carpetas suficientes para sus alumnos, resultaría sumamente ambicioso. Por otro lado, implicaría una formación docente para ese tipo de opciones laborales e incrementar la capacidad logística de la precaria escuela rural. Finalmente, habría que gestionar el financiamiento inicial de la empresa, pudiendo ser del Estado como de otras instituciones.

Sumando y restando las condiciones factuales, la implementación de este tipo de escuela rural / industrial es una pretención bastante grande. Sin embargo, existe la posibilidad de que los Centros Educativos rurales planifiquen un Proyecto de Innovación (PIN) como parte de la propuesta de gestión educativa en el marco del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI). Esta propuesta de gestión "debe posibilitar al centro educativo encontrar los recursos necesarios para ser eficientes o utilizar mejor sus recursos haciéndolos rentables; es decir, haciéndolos productivos, capaces de generar ingresos con los cuales cubrir parte de las necesidades de materiales, arreglo de aulas (…) y capital de trabajo" (Ramos 1998:21). Esto requiere del trabajo del director del Centro Educativo con la participación de los miembros de la Comunidad Escolar (ver pag. 39). La implementación de este taller u otros que se pudieran dar forman parte del uso del "tercio curricular". Ello significa que:

> Los C.E. públicos y privados de primaria y secundaria de menores podrán disponer líbremente del uso de hasta un tercio del tiempo curricular total para la realización de proyectos, talleres (…) y demás actividades que contribuyan al logro de determinados aprendizajes (…) de especial importancia para la realidad local (…) sea que estén en el currículo oficial o no. (MED 2003c:5)

En conclusión, en lo concierne a la prioridad de formación técnica en las escuelas rurales, según algunos comuneros de Lari y estudiantes, se puede decir que se requiere de una seria formación en el conocimiento científico tecnológico y en el trabajo productivo industrial ("fabricar algo"). Este contexto formativo redundaría en diversas áreas de estudio y capacitación. Una de las primeras sería la de los oficios laborales menores, tanto en el campo artesanal como en lo técnico / mecánico. En situación alternativa se encontraría el desarrollo de una agricultura y ganadería tecnologizada (modernizada) con uso de insumos genético productivos (biotecnología) y la modificación del microclima local. Este esfuerzo posibilitaría una mejora en la producción agropecuaria vía la transformación de productos con prácticas agroindustriales para el consumo interno y la exportación. El fin general de toda esta pretención sería básicamente el incremento de la capacidad económica del poblador rural, su movilidad y/o ascención social futura.

Indudablemente que la capacidad profesional del docente y la capacidad logística de la actual escuela rural no están a la altura de afrontar esta situación. Al respecto, Montoya valora el relacionamiento de la educación con el trabajo como una manera de liberar el monopolio del conocimiento por la escuela, y por otro lado sugiere una pauta metodológica que viabilizaría en alguna medida esta demanda:

> Vincular la educación al trabajo no quiere decir informar intelectualmente a los alumnos sobre la relación que existe entre ambos sino hacer educación a través del trabajo. Este es el punto preciso para romper la prisión que supone la escuela para el conocimiento. (…) Otro modo de abrir sus puertas es invitar a quienes no son maestros pero pueden enseñar tanto o más que los maestros. Los albañiles, alfareros, imagineros, pintores, músicos, agricultores, pastores debieran pasar por la escuela y ser visitados por profesores y alumnos ahí donde trabajan y viven. (Montoya 1990: 207)

Esta alternativa requiere de la movilización de cuerpo docente y de la voluntad política de la comunidad y sus autoridades. Por otro lado, también exige un amplio trabajo de coordinación y apoyo interinstitucional de modo que las opciones priorizadas, al no tener viabilidad en los espacios comunales y/o distritales, puedan implementarse de otra manera.

Contrastando los conocimientos científicos tecnológicos occidentales, aparece una opción histórica étnica que actualiza las bondades de la educación Inka.

La *Educación Inka del Yachay Wasi* es un ideal a recuperar para la escuela rural. Por otro lado, la eficacia de la escritura y del castellano como instrumentos de movilidad y pervivencia social que la escuela contemporánea facilita resulta rebatido, relativizado y a su vez confrontado con la educación Inka. Es, en este sentido, el parecer de un dirigente:

> Kunanqa qillqayllataya yachamunku. Chay pachaqa preparasqa kaqku riki guerrapaq, chakra ruwaypaq, medicina hampikuna hampiypaq, kallaqtaq imaynatas tejewaq, imaynatas artesaniata produciwaq, imaynatas animalkunata uywawaq, wasita ruwaqku. Chay Yachay Wasi kaq riki. Totalmente Yachay Wasi. Wakin pensaqkunaqa valoranmi chay ñawpa inkakunapa Yachay Wasinta. Kunan mana chay hinachu educacionqa kapun. Entonces anchay hina kanman kaypi riki. (Comunario de San Pedro y dirigente distrital C13A/2002)
> [Actualmente sólo aprenden a escribir. En ese entonces eran preparados para la guerra, para la agricultura, para practicar la medicina, el tejido, la producción de artesanía, la pecuaria, la construcción de viviendas. Eso era el Yachay wasi. Totalmente Yachay Wasi. Algunos intelectuales valoran el

antiguo Yachay Wasi Inka. Ahora, la educación ya no es así. Entonces algo similar debe haber aquí]

La demanda del "buen" aprendizaje de la escritura y la lectura y el valor implícito de esta habilidad cognitiva (ver cuadro 23) pareciera ser relativizada y minimizada por el dirigente. Por el contrario se exalta una práctica educativa histórica idealizada y manifestada en el *Yachay Wasi* Inka. Este se considera una institución de amplias opciones formativas como la artesanal (el tejido y los adornos), tecnológica (la agricultura, la pecuaria y la arquitectura), las destrezas militares y la medicina andina, según su comentario. A su vez propone que la escuela rural debería recuperar ese perfil educativo en contraposición con lo "poco" que hace la escuela actual.

Como vemos, aquí aparece nuevamente el conflicto entre lo histórico y lo moderno contemporáneo externo al saber andino. Por lo tanto, la memoria del Inka y sus instituciones permanecen subyacentes en mucha gente de la provincia de Canchis, representando un modelo social ideal perdido y a la cual se debe volver en momentos de mayor crisis. En ese sentido, la aspiración de instaurar el bagaje de habilidades, más que conocimientos, que supuestamente el *Yachay Wasi* ofertaba, es una demanda alternativa y reivindicativa ante la relativa valoración de la lecto escritura y el castellano de la escuela rural actual. Por otro lado, esta suerte de opciones eminentemente prácticas y/o para "hacer" con las manos y la mente tiene una relación con el tipo de aprendizajes que la cultura andina y otras culturas indígenas practicaban y las siguen sobrellevando fuera de las escuelas.

Pero los grupos de investigación no sólo tienen una perspectiva educativa ideal para sus hijos, sino que además está la preocupación por una educación de adultos, para ellos. Esta es la cuarta prioridad educativa de la nación Qanchi.

d) Prioridades en la Educación Rural de Adultos

Las prioridades de una educación rural de adultos se diferencian desde dos perspectivas distintas: la de comunarios "comunes" y la de comunarios en actual formación docente.

- Desde la comunidad

La educación rural de adultos, desde la mirada de un comuneros de Lari y tres dirigentes, tendría tres políticas de formación: la escuela co-

munal de complementación, el liderazgo campesino y la capacitación técnica campesina.

La Escuela Comunal de Complementación, según un comunero de Lari, es una necesidad actual apremiante. La educación rural de adultos, a través de una escuela comunal, debería promover la complementación de los estudios oficiales básicos. Veamos:

> (…) nuqanchik kay comunidad ukhupi pisichasqa kallanchiktaq. Nuqanchik necesitanchik Escuela Comunal nisqata compañeros. Porque nuqanchik kaypi quedanchik primaria tukusqakuna, wakincha secundaria, wakinqa mana. Kay tiempomanqa achkhaña runa mirapunchik mana trabajopis alcanzapullawanchiktaqchu. (Comunero 54 años, ex gobernador: C3B/2002) [Nosotros somos subvalorados en la comunidad. Necesitamos una Escuela Comunal compañeros. Porque muchos nos quedamos con primaria completa, otros con secundaria, otros no. Actualmente ya somos muchos y no alcanza trabajo para todos]

Al parecer la principal preocupación de instalar una Escuela Comunal de complementación de la formación oficial estatal sería la situación de marginalidad que sufren las personas con bajos e incompletos niveles de escolaridad en las comunidades por parte del avazallante avance de generaciones escolarizadas. En cierta medida el nivel de escolaridad determina, en muchos casos, el manejo del poder local y las fuentes de trabajo eventual vía instituciones estatales como no estatales. Este estado de marginalidad a su vez se vería mucho más reforzado por las cada vez más escasas fuentes de trabajo asalariado para las personas con bajos niveles de escolaridad.

Por lo tanto, la principal opción de formación, al margen de la humanística, sería la técnica pues permitiría encontrar trabajo o generar trabajo de forma menos dificultosa. Esta situación también está contemplada en el quinto objetivo de la Propuesta Para un Acuerdo Nacional por la Educación:

> Implementar programas de promoción para adolescentes que no estudian ni trabajan, con enfoque prioritario en la capacitación laboral. También, ampliar la cobertura y asegurar la diversificación de la modalidad de educación de adultos de acuerdo a los distintos contextos sociales y culturales. (MED 2001b: 31)

Como vemos, todas las prioridades de formación técnica, y también ésta de educación de adultos, tendrían un mismo denominador: trabajo. El contexto hegemónico del mercado y la obtención de bienes y ser-

vicios a cambio del valor monetario exigirían estas prioridades formativas.

Al margen de una Escuela Campesina de complementación educativa formal, también aparece la prioridad de implementar la capacitación técnica campesina en áreas de la competencia laboral y de la vivencia cotidiana rural.

La Capacitación Técnica Campesina se debería dar mediante talleres referidos a diversas opciones de trabajo y de convivencia comunitaria. La finalidad que conduciría a implementarla sería el de potenciar la capacidad productiva de las familias y comunidades campesinas.

Cuadro N°36
Capacitación campesina

Personas	Referencias	Expectativas
FPCC Varón	Capacitarikusunmancha riki a través de educación, salud, agropecuaria, transformaciones, chaykunata yacharinanchik. Porque manañaya kunanqa kanñachu, hasta kay mikhuy ruwasqaykupis mana valepunñachu. Maypachachus transformasaqku chayqa aswan allinta valerinqaña. (Comunario y paqu de Huito, dirigente distrital Pitumarca: C14A/2002) [Debemos capacitarnos en educación, salud, agropecuaria, transformaciones, esas cosas debemos aprender. Porque actualmente ya no hay, hasta lo que producimos en la chacra no tiene buen valor. Pero si lo transformamos valdrá mucho más] Capacitación para la producción. De transformación de plantas medicinales. (Ídem)	Capacitación en salud, educación, agropecuaria, agroindustria, transformación de plantas medicinales, por zonas de producción
Varón	(…) el estado no hace nada. No se preocupa por promover una capacitación técnica de acuerdo a la zona. Si es una zona alpaquera tendrá que ser sobre la crianza de alpacas, su producción, todo el proceso, cómo mejorar. (Comunario de Pata Ccalasaya, docente urbano: C14B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Las áreas de capacitación campesina adulta, según los dos dirigentes, serían en conocimientos de educación y salud con plantas medicinales y otros; además la agricultura, la ganadería y las "transformaciones" por el lado técnico. Estas capacitaciones de adultos, como variante de la escuela comunal complementaria, sería de suma necesidad en el sentido de beneficiar a las comunidades de dos maneras. Las opciones de corte humanístico (educación, salud) devendrían específicamente en las posibilidades de mejorar la gestión de la educación rural y la salud de sus hijos y familias en la comunidad. Por otro lado, las opciones téc-

nicas (agropecuaria, agroindustria y transformación de plantas medicinales) promoverían la capacidad productiva y la inserción más ventajosa en los mercados locales y regionales. Por lo tanto, la apelación por capacitación por zonas productivas al Estado es del todo estratégica para las comunidades. Sin embargo, el Estado tiene una relativa capacidad de intervención en las zonas productoras y un escaso piso financiero para llevar a cabo esta demanda. Por otro lado, la capacidad gestión y de reclamo de la organización campesina local y nacional, en la actualidad, no es del todo eficiente para lograr la atención debida. La intervención de organismos no gubernamentales en la promoción e incluso transformación de algunos productos locales en ciertas zonas geográficas es la única opción de apoyo.

La demanda por la formación de nuevos líderes en el seno de las organizaciones campesinas es otra prioridad de la opción educativa política comunitaria.

La Formación de Nuevos Líderes Campesinos, al parecer, se haría imprescindible por cuanto la pasividad del movimiento campesino de los últimos decenios es muy notoria, al menos en el contexto de las organizaciones de la provincia de Canchis. Esta prioridad es expresada por un dirigente:

> (…) primeramente capacitarlos [a los comunarios] para que sean un poco más líderes. Que no sean tímidos.
> (…) que participen [los jóvenes comunarios] en las organizaciones que nada malo es, sino, que al contrario el bien de la formación. Ahí nos formamos, ahí nacen líderes, más líderes todavía nacen aún de lo que son. (Comunario de San Pablo, albañil: C13B/2002)

Según el dirigente, se usarían los propios espacios organizativos campesinos como ámbitos de formación política de nuevos líderes especialmente jóvenes, por cuanto la necesidad de formación y/o capacitación de nuevos líderes en el fragor de las propias organizaciones se hace evidente. Es manifiesta la poca visibilidad del movimiento campesino desde hace muchos años atrás, pero la lucha por los derechos, intereses y necesidades campesinas se torna necesaria y urgente (ver cuadro 7 y 10). En ese sentido, el resurgimiento de la acción política demandaría de la presencia de nuevos líderes capaces de promover ideologías movilizadoras y alternativas a las ya desgastadas del movimiento campesino peruano clasista.

En suma, las prioridades de Educación Rural de Adultos en cuanto compete a las propuestas por comuneros comunes, se basarían en tres

perspectivas relativamente diferentes. Las dos primeras se refieren específicamente a la formación / capacitación en relación a propiciar una mejor situación económica productiva y vivencial (mayor acceso a las fuentes de trabajo y producir con mejores recursos técnicos en condiciones saludables). Por otro lado, la tercera implicaría la necesidad de fomentar la formación de nuevos líderes en el seno mismo de las organizaciones campesinas actuales con la finalidad de renovar el resurgir político ideológico del movimiento.

Así como algunos pobladores "comunes" manifestaron algunas prioridades de educación / capacitación adulta, de igual forma algunos estudiantes también priorizaron una opción de educación de adultos.

- Desde la formación docente

Los estudiantes, desde el ámbito de la formación superior, manifiestan la necesidad de implementar el sistema de Escuela de Padres en las comunidades, para ser dirigidos por docentes de la escuela rural.

La Implementación de Escuela de Padres sería un espacio de formación / reflexión (padres-docentes) sobre asuntos educativos y otros. Veamos:

Cuadro N°37
Escuela de padres

Personas	Referencias	Expectativa
Estudiantes Mujer	(…) los docentes deben de concientizar a los padres de familia haciendo una reunión o tal vez aplicar lo que es Escuela de Padres. Entonces, hacer pensar, hacer concientizar a los padres qué va a ser de sus hijos. (Comunaria de Machacmarca, dist. Tinta: C18B/2002)	Escuela de padres
Mujer	(…) realmente, los padres que tenemos en nuestras comunidades no son personas adecuadamente educadas. Habrán tenido una educación baja, podría decirse, y para ello nosotros tenemos que complementar a la educación de los padres, como docentes, aplicando una Escuela de Padres. Primero con ellos y luego con los niños. (Comunaria de Phalla, dist. Sicuani: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

La Escuela de Padres implementada por docentes de la escuela rural sería necesaria, según los estudiantes, porque cumpliría dos funciones de importancia en beneficio tanto de padres como de maestros. En primer lugar, sería un espacio de formación complementaria para adul-

tos con "bajos" niveles de educación en diversas temáticas y problemáticas que les atañen. En segunda instancia, vendría a ser un lugar de promoción reflexiva, de compromiso y participación en la gestión de las acciones educativas de sus hijos (escuela rural) como proyecto al futuro.

Por lo tanto, la Escuela de Padres como promoción educativa de la docencia rural ideal tendría efectos importantes en la formación / reflexión comunitaria. Sin embargo, no se habla del tiempo en que se podrían hacer las reuniones ni de la recompensa para los docentes. Por otro lado, no se toma en cuenta el recurrente problema de la inasistencia y tardanza docente y del tiempo de permanencia en las escuelas rurales (ver cuadro 17), a menos que idealmente sea con docentes que convivan con ellos (ver cuadro 20) o sean de la propia comunidad (ver cuadro 21).

En conclusión, la apuesta de la Nación Qanchi por configurar su propia educación y escuela desde su visión, en el contexto conflictivo de un pasado histórico recurrente y los condicionamientos actuales externos, sería como sigue:

La gestión en la escuela rural ideal tendría como caracterización dos tendencias de ejecución. Vale decir entre la coparticipación activa (comunidad-escuela) y el liderazgo de la autoridad docente. El primer caso comprendería dos alternativas: una de autonomía comunal (con capacidad de decisión en lineamientos educativos curriculares) pero en permanente negociación con la docencia, por un lado, y otra de coordinación y trabajo interinstitucional para afrontar ciertos problemas educativos y de la escuela (migración estudiantil, baja calidad, etc.). La segunda opción de gestión estaría básicamente determinada por la autoridad docente (en muchos casos "único representante del Estado" en la comunidad).

El perfil docente en la escuela rural ideal estaría caracterizado por ciertas cualidades y condiciones tanto personales como profesionales. En ese sentido, tendría que ser un docente titulado, con sólida formación ética y moral para el cumplimiento de sus responsabilidades, con amplia capacidad profesional para promover ambientes estimulantes para el aprendizaje, con espíritu investigativo (conocimiento socio cultural y psico educativo de niños rurales y problemática comunal), con permanente capacitación / actualización profesional así como promotor de grupos de interaprendizaje (de reflexión educativa) y núcleos de estudio (de reflexión política) y, por último, debería permanecer y convivir con la comunidad. Por otro lado, la comunidad tendría la potestad de elegir al docente (vía consenso en función a cualidades y condiciones) o, en el mejor de los casos, tener maestros de la propia comunidad. Finalmente, la condición económica del maestro debería ser mejorada como reconocimiento a su función social.

La escuela rural ideal formaría prioritariamente a los niños y niñas en tres aspectos estratégicos. El primero estaría referido a cuestiones de índole general. En ese sentido, propendería una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje en función al mayor tiempo de permanencia del docente en la escuela, un buen aprendizaje de la lecto escritura y el conocimiento real de las condiciones socio políticas y económicas en las cuales los niños interactuan en el seno de la comunidad. El segundo aspecto estaría relacionado con aspectos de formación humanística. La escuela rural ideal tendría que promover las prácticas y el desarrollo del respeto, la disciplina y el buen comportamiento en los niños y niñas, apoyar en el desarrollo de algunas destrezas y habilidades tradicionalmente diferenciadas por sexo (cocinar para las niñas y trabajo "duro en la chacra y con animales" para los niños), el estudio de leyes sobre tierras y aguas para generar respuestas organizadas y políticas en un futuro cercano, la cultura andina (espiritualidad y vida comunitaria) a través de cursos de estudio con docentes de la propia comunidad, el desarrollo del bilingüismo (quechua-castellano) en las perspectivas de lealtad lingüística y de relacionamiento externo. El tercer aspecto tendría relación con aspectos de formación técnica productiva. Significaría educar en un contexto de conocimiento científico y tecnológico para desarrollar alternativamente oficios laborales menores, la ganadería y la agricultura modernizada y el mejoramiento ecológico ambiental en vías de incrementar los niveles productivo y económico en las comunidades campesinas.

En cuanto a las prioridades de formación técnica / productiva se suma aquella que demandaría a la escuela rural ideal la recuperación, en cierta medida, de la capacidad formativa del Yachay Wasi Inka.

Por otro lado, la educación de adultos también aparece como un aspecto prioritario en la visión educativa de la Nación Qanchi. En ese sentido, se tendría que promover escuelas comunales de complementación formativa, talleres de capacitación técnica productiva, de salud y educación, para un mejor acceso a fuentes de trabajo e incrementar las condiciones de vida, la formación de nuevos líderes en el seno de las propias organizaciones para la renovación ideológica y política y la escuela de padres como espacio de formación / reflexión comunitaria en diversos aspectos.

Como vemos, toda esta configuración ideal de la escuela rural responde a expectativas y proyecciones futuras de la Nación Qanchi. En ese sentido es que ahora analizaremos las pretensiones de semejante visión educativa.

Hacia nuevos roles y espacios de presencia de la Nación Qanchi

La visión educativa de la Nación Qanchi encomendada a la escuela rural tendría como propósito promover el acceso a nuevos roles y a diversos espacios socio culturales y políticos para sus habitantes. Los nuevos roles tendrían como denominador común la profesionalización, para acceder a espacios tanto urbanos como rurales y políticos con mejores condiciones.

Profesionalización y espacios urbanos

La expectativa de la profesionalización vía estudios superiores, de ser técnicos o de saber lenguas repercutiría de modo significativo en la personalidad y la posición social haciendo de ellos personas capaces de defenderse en la vida, y por ende, acceder a espacios urbanos en mejores condiciones.

a) "Ser profesionales y salir de la comunidad"

La condición de ciudadano profesional con nuevo estatus social vía estudios universitarios y/o superiores sería la pretensión mayor que la escuela rural debe ayudar alcanzar. Esa es la opinión de algunos comuneros de Lari así como de ciertos estudiantes.

Cuadro N°38
"Ser profesionales"

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Lari MCH	(...) más profesionalkuna kanantaya munayman. (Comunera 30 años, teniente: C12A) [Yo quisiera que hayan y sean más profesionales]	"Ser profesional"
MSH	A veces nuqayku manaña munaykuñachu nuqayku hina kay campopi sufrenanta wawaykuta. A veces profesional lluqsin chayqa imaynapis paykuna educanakunkuña manaña kaypi tiyanapaq. (Comunera 37 años: C9B) [A veces no queremos que nuestros hijos sufran en el campo como nosotros. A veces cuando sale profesional "como sea" se educan entre ellos para ya no vivir aquí]	
Estudiantes Mujer	(...) yaykunankuta universidadkunaman munanku, hinaspa mana ahina chakrataqa munankuchu ruwayta. (Comunaria de Mojon Suyo, dist. Sicuani: C15B) [Quieren que ingresen a las universidades, entonces ya no quieren trabajar en la chacra]	

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Varón	(...) paykuna hina chakra llamk'aq kanankuta munankuñachu llapapis. Achkapuniñataqmi chaymanta, waynakunapis sipaskunapis profesionalkama kanku. Chaywanmi anchayta qhawarikuspanku mana paykuna hina kayta munankuñachu. (Comunario de K'illiwara, dist. Tinta: C16B) [Todos no quieren que sean como ellos chacareros. Es que ya muchos jóvenes (mujeres y varones) ya son profesionales. Viendo eso ya no quieren que sean como ellos]	

Fuente: Entrevistas 2002

El ingresar a las universidades o centros de formación superior no universitaria para llegar a ser profesionales sería la etapa final que la escuela rural debería empezar a construir. En ese sentido, el ser profesional, según un comunero y los dos estudiantes, implicaría abandonar la vida y el trabajo del campo. Lo que posibilitaría, en caso de concretizarse, el educar "como sea" a sus hermanos menores para que salgan también del campo. Por lo tanto, posibilitar la profesionalización y la salida de la comunidad sería el primer propósito de la educación rural ideal a largo plazo.

Estas pretensiones son similares a las halladas en el trabajo de Ansión y equipo en barrios urbano marginales de Lima, cuando dice que, "[p]ara los padres el proceso educativo tiene como punto culminante los estudios superiores que conducen al título universitario. La meta ansiada es, pues, que los hijos lleguen a ser profesionales" (1998: 226).

En ese sentido, las opiniones presentadas darían por hecho de que el ser profesional los sacará de la sufrida vida del campo, del trabajo pesado de la agricultura e inclusive posibilitaría una mejor vida para sus hijos. Esta idea se encuentra sustantivamente reforzada con la salida o la existencia en las comunidades campesinas actuales de algunos profesionales, tanto hombres como mujeres (aunque en muchos casos sin trabajo), que son el ejemplo para las actuales generaciones en formación (tal como señala el estudiante de K'iIliwara).

Finalmente, aunque el imaginario colectivo de estos padres de familia sería "(…) que tanto hijos como hijas continúen con sus estudios (…) [por]que en la actualidad, contar con una profesión o el tener mejores conocimientos constituye una necesidad para acceder a un trabajo y de esa forma generar ingresos económicos, que a la vez les garantice un mejor futuro y una mejor vida" (CEBIAE 2000: 105-106), lo cierto es que en las actuales condiciones las fuentes de trabajo se hacen cada vez más difíciles de acceder y en el caso de hijos del campo mucho peor (margina-

ción de procedencia, de apellido, de apariencia física, de lengua, de nivel de estudios, etc.).

En todo caso, si la profesionalización no asegura un trabajo y un ascenso social, al menos algunas otras habilidades y destrezas que la escuela rural ideal fomente servirán "para defenderse en la vida".

b) "Para defenderse en la vida"

La escuela rural ideal tendrá que brindar, a través de su formación, otras alternativas de "subsistencia" permitiendo "defenderse en la vida" a sus estudiantes lejos del campo y la ruralidad.

Cuadro N°39
"Para defenderse en la vida"

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Lari VCH	(…) chay idiomakunatawan kaypi chikanta mat'ipaykusunman chayqa de repente tarde o temprano wawakunapas chay miraswan maypipis defendekunankupaq, vida defendekunankupaq. (Comunario 32 años, teniente: C9B/2002)	"Defenderse en la vida"
FPCC Varón	[Aprenderíamos un poco más esos idiomas porque de repente tarde o temprano los hijos puedan defenderse donde sea, defenderse en la vida]	
	Cuando llegue a la ciudad ¿tiene que seguir hablando quechua? A mí no me parece. (Comunario de Pata Ccalasaya, docente urbano: C14B/2002)	
Estudiantes Mujer	(…) la parte técnica es importante. Realizando esas actividades, los niños, informándose en esa parte técnica ya pueden defenderse en la vida. Hasta incluso pueden autoeducarse, estudiar estudios superiores para pasar en la vida. (Comunaria de Machacmarca, dist. Tinta: C18B/2002)	
Varón	Defenderse también, no sólo monolingües tanto en quechua o en castellano, sino ambas lenguas. Dominarlo de una perfecta manera. (Comunario de Chectuyoc, dist. Maranganí: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Un primer aspecto que posibilitará "defenderse en la vida donde sea", según un comunero de Lari y un estudiante, es el estudio y el aprendizaje de lenguas (hablar, leer y escribir el quechua, el castellano y quizá una lengua extranjera, ver cuadros 29, 30) que le permitiran relacionarse eficazmente en otros contextos regionales. El otro aspecto estratégico

que coadyuvaría en el "mantenimiento" de la vida será el tener conocimientos básicos en algunas opciones técnicas (oficios laborales menores ver cuadro 33) que le permitirán insertarse en la economía productiva, y que en algún momento incluso le posibilitarían proseguir sus estudios superiores (autoeducarse). En ambos casos se tiene implícito el abandono de la comunidad y las actividades agropecuarias para insertarse en contextos urbanos.

Por lo tanto, el estudio de las lenguas y la práctica de algunos oficios laborales técnicos que se den en la escuela rural serán altamente beneficiosos para afrontar la situación y mantener la vida, e incluso proyectarse en mejores condiciones fuera del contexto rural andino.

En suma, la profesionalización y la vida en espacios urbanos resultará de la cualificación y el condicionamiento de la escuela rural. En ese sentido, la mejora de la escuela rural tendría como primera perspectiva la continuidad educativa de los niños hasta la consecución final de la profesionalización y el abandono del campo. De no lograrse esto, al menos permitiría anticipar la migración del campo a la ciudad contando con dos herramientas altamente estratégicas: el conocimiento de algunas lenguas y la capacitación en oficios laborales menores.

Pero no todas las perspectivas demandan el abandono de la vida y las actividades del campo, sino que también hay opiniones que reclaman la vuelta de sus profesionales a las comunidades.

Profesionalización y espacios comunales

El aporte con nuevos conocimientos es el principal beneficio que los profesionales comunarios pueden hacer para el desarrollo de sus comunidades. Esta es una de las expectativas ideales de retorno a la comunidad, señalado por un comunero de Lari.

> (…) yo no quisiera que se vaya mi hijo después que sea profesional y se olvide de nosotros. Si no, yo quisiera que demuestra acá, que dé idea a la comunidad, que dé aporte para nuestra comunidad. (Comunero 45 años, ex dirigente: C10B)

El aporte de los comunarios formados profesionalmente sería una de las mejores muestras de lealtad socio cultural. En ese sentido, el mejor papel que los comunarios profesionales harían, según el vecino de Lari, sería el volver para demostrar, dar ideas y aportar en el desarrollo y la solución de la problemática comunitaria. Tal como lo encontrado por Ames en la región amazónica del Perú:

> (…) se expresa (…) entre las organizaciones nativas una apuesta por la educación en tanto objetivo común y como parte de la búsqueda de posibilidades de desarrollo colectivo a través de la profesionalización de miembros del grupo nativo, de quienes se espera retornen para apoyar a sus comunidades y organizaciones. (Ames 2002: 351)

Actualmente son muchos los profesionales que retornan a sus comunidades, especialmente por falta de oportunidades de trabajo y porque ya no pueden mantenerse. Al parecer, esta situación tendría dos formas de consideración al interior de las comunidades. Por un lado, estaría la aceptación e incorporación estratégica a la comunidad, como en este caso:

> Pero, nuqaykupiqa kan huk chico universidad tukusqa, leyen chaykunata, comunero kaspa.
> Pay lliwta nirichkawanku. Ahina yachachiq maestro kanman. (Comunaria de Mojon Suyo C15B/2002)
> [Pero, entre nosotros hay un chico que terminó la universidad. Él lee "esas cosas" (se refiere a las leyes de aguas y tierras) siendo comunero. Él nos lo está diciendo todo. Así deben ser los docentes]

Esta incorporación estratégica, según la estudiante, alude al aprovechamiento de la capacidad interpretativa del comunero en la lectura de leyes en un contexto de interés común. Estas situaciones de interés comunitario, al parecer, serían los mejores espacios para "aportar" a la comunidad, en contraposición a los casos en que el "aporte" de los profesionales comuneros es rechazado. Veamos el testimonio de una estudiante:

> (…) en mi comunidad ya trataron en las asambleas los egresados de la universidad [y] algunos docentes de la comunidad. Plantearon- En las vacaciones así se puede hacer, actividades de artesanía, zapatería, soldaduras. Entonces los comuneros no aceptan-, No, que es pérdida de tiempo, qué van a saber, ellos qué saben de esas cosas –diciendo. (Comunaria de Machacmarca C18B/2002)

Como notamos, en este caso el rechazo sería a la propuesta de formación en oficios laborales menores (que incluso viene a ser una de las prioridades de formación de la escuela rural ideal, ver cuadro 33) que algunos profesionales comunarios y docentes ofrecían a los niños de la comunidad. Por lo tanto, se podría decir que los aportes mejor aceptados serían aquellos que atañen a los intereses de toda la comunidad y no desde iniciativas de ciertos grupos a su interior.

Por lo tanto, la vuelta de comuneros profesionalmente formados sería una de las mejores maneras de corresponder con la comunidad de origen como signo de lealtad socio cultural y étnica. Sin embargo, los aportes que estos profesionales pudieran dar no siempre tienen la aceptación y la complacencia de toda la comunidad, sino que dependerían del nivel de vinculación con los intereses y proyectos comunitarios.

Por otro lado, no sólo la profesionalización y la salida de la comunidad o la vuelta para aportar en los intereses comunitarios serían algunas opciones de la visión educativa post escuela rural, sino que aparece también la incursión en el poder político del Estado.

Prioridades de participación en el poder político del Estado

El ejercicio del poder político y la participación en círculos de gobierno es otra de las expectativas que la profesionalidad posibilitaría. La forma básica de hacerse de ese poder sería ocupando cargos públicos.

Cuadro N° 40
Participación en el poder político del Estado

Grupos de investigación	Referencias	Criterio
Lari MCH	(…) campesino runaq wawan riki imallamanpis chayanman. Ima hatun oficinakunaman ima, congresokunachu imachu, chaykunallamanpis chayananta nuqa munayman. Mas estudio avanzananta. (Comunera 30 años, teniente: C12A) [Que los hijos de los campesinos lleguen a ser alguna "cosa", como trabajar en las oficinas públicas y privadas o al Congreso. Siquiera a esas "cosas" que lleguen. Que avance más en el estudio] Aswan profesionalñaya kankuman riki. Wakin, huk lado, imayna kunan regiduriamanpis haykuchkanku riki, wakinqa agricultura haykuchkanku riki. (Idem) [Serían ya profesionales. Algunos, en ciertos lugares, ya están llegando a ser regidores, otros trabajando en el sector agricultura]	Oficinas / congreso /regidurías

Fuente: Entrevistas 2002

La comunaria de Lari avizora que los frutos que el "más estudio" y la profesionalización lograrían en las comunidades sería que los hijos de los campesinos "lleguen" a participar en el poder político del Estado, lo que significaría ocupar cargos políticos y públicos como congresista, regidor de alcaldía, funcionario de "confianza" en las oficinas del gobierno.

Como vemos, la expectativa de una mejor calidad educativa (como la que iniciaría la escuela rural ideal) aparece como imprescindible en la medida que algunas personas de la comunidad hacen conciente su marginalidad y separación de la vida política nacional. En ese sentido, los efectos de una buena educación estarían en viabilizar no sólo reivindicaciones de tipo económico y de estatus social, sino también en servir de base para participar en instancias de decisión política del Estado, tal como ya sucede en algunos pueblos rurales y mucho más en sectores de la población urbana. Sin embargo, existen algunas evidencias de que ciertos dirigentes campesinos muy influyentes en sus comunidades (a pesar de no ser profesionales) son tomados por algunos partidos políticos para conformar "complementariamente" las planchas electorales, con la única intención de sumar mayor número de votos el día de las elecciones. En todo caso, para no caer en una utilización política de sus líderes y dirigentes, el movimiento campesino debiera tener un frente autónomo y propio para sus cometidos político electorales. En esa perspectiva fue que FPCC emprendió en las últimas elecciones para gobiernos locales y regionales en Perú (noviembre del 2002), la conformación de un frente campesino (con el denominativo de "Qanchi") para lanzar una plancha electoral por la alcaldía provincial y algunas distritales; iniciativa que abortó debido al poco número de adherentes (firmas en las planillas electorales) para su inscripción.

Existe la idea de que el "mayor" estudio en la escuela rural ideal y la futura profesionalización de comunarios permitirían un mejor acceso a instancias de poder del Estado como una forma de adquirir nuevos roles y hacerse presentes. Sin embargo, éstas pretensiones podrían ser aprovechadas políticamente por intereses ajenos o, en todo caso, tener serios inconvenientes de tipo normativo legal en el momento de organizar sus frentes[71] para lograr sólo el "permiso" para la participación.

En conclusión, los nuevos roles y espacios de presencia de la Nación Qanchi derivarían exclusivamente del nivel de formación y/o calificación técnica de las personas. En este caso, la cualificación y el mejor condicionamiento de la escuela rural jugaría un papel importante por cuanto traería consigo dos situaciones expectantes. Por un lado, la continuidad educativa, la profesionalización y sobre todo el tan ansiado abandono de la vida del campo. Por otro lado, en caso de no producirse la profesionalización (sobre todo por problemas económicos, ver cua-

---

[71] Quizá porque la forma política partidaria basada en la etnicidad no sea la manera que esperan amplios sectores campesinos en la provincia de Canchis.

dro 10) el dominio de las lenguas y la capacitación técnica (oficios menores) desarrollados en la escuela rural harían el trabajo para una pronta inserción productiva económica en contextos, nuevamente, urbanos (la ciudad como la comunidad imaginada próxima a cualquier costo). En cambio, si los profesionales comuneros decidieran volver a sus comunidades tendrían que funcionalizar sus aportes en relación a los intereses comunales y problemáticas reales para ser efectivos; en caso contrario serían rechazados. Finalmente, la profesionalización lograría mejores condiciones de acceso a los espacios de poder del Estado, pero tomando en cuenta los mecanismos "democráticos" vigentes se tendría que enfrentar al aprovechamiento y la utilización política y al mismo tiempo promover la "empresa" de la conformación de un frente propio acorde a los intereses campesinos.

Enfrentando los problemas referidos a la continuidad educativa y la futura consecución de profesionalización, actualmente muchos jóvenes comunarios realizan sus estudios superiores en Formación Docente en EIB. En ese sentido, desde su condición actual, ellos configuran una visión educativa para su situación y para su futura acción profesional docente.

La formación docente y la Educación Bilingüe Intercultural

El grupo de "estudiantes", como discentes en Formación Docente en EIB, hace que generen una visión educativa con relación a su actual formación y para su futuro despliegue profesional. En ese entender, demandan mejor formación docente en EIB acorde con la visión educativa para la escuela rural y el contexto comunal andino, y expresan algunas percepciones a futuro sobre la gestión de la EIB que ellos se encargarían de implementar.

Formación docente y EIB

Los estudiantes, después de algunas reflexiones, advierten que su formación tiene ciertas limitaciones con respecto a la visión educativa planteada para la escuela rural ideal. En ese sentido, señalan algunas pautas de mejoramiento.

Cuadro N° 41
Sugerencias a la Formación Docente

Personas	Referencias	Condición
Estudiantes Varón	(…) imaynata irqita yachachiyta chaytaqa yachachkayku, pero mana yachachkaykutaqchu imapaq irqita yachachina, ima kananpaq, mayman rinanpaq. (Comunario de K'illiwara, dist. Tinta: C16B/2002) [Estamos aprendiendo a cómo enseñar a los niños, pero no estamos aprendiendo para qué enseñar, para que sean qué y para que vayan dónde]	"solo enseñanza teórica y conceptual, nada de laboral y técnico"
Varón	(…) mana imayna chay parte laboralta yachachiyta yachachichkawankuchu. Primer semestrekunallapi bio huerto, SAE anchaykunata llamk'anku; kanan hasta décimo semestrekama yacharichinankupaq. (Comunario de Pampa Phalla, dist. Sicuani: C16B/2002) [No tenemos formación en la enseñanza de la parte laboral. El Bio Huerto y el SAE sólo se trabaja en los primeros semestres; para enseñar, debe ser hasta el décimo semestre]	
Varón	(…) maestros que no están saliendo con una educación técnica. Simplemente es una educación teórica y conceptual. Por ese motivo los profesores mismos no están capacitados y el Estado no tiene plata para poder contratar a otro técnico que les pueda enseñar computación o tejido o cualquier tipo de artesanía. (Comunario de Chectuyoc, dist. Marangani: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Para los estudiantes, la debilidad de la formación docente estaría en que sólo se los forma en el conocimiento teórico, conceptual y metodológico de la enseñanza más no en las proyecciones que ésta debe tener, y mucho menos la parte laboral, técnica y productiva "para enseñar" durante su futura acción profesional.

Estas ausencias en la Formación Docente, señaladas por los estudiantes, imposibilitarían una adecuada formación de los niños y niñas en las escuelas rurales. Esta inadecuada formación se manifestaría en la incapacidad de dar direccionalidad prevocacional o vocacional a las habilidades y destrezas que algunos niños traen consigo a la escuela. Esta situación se vería mucho más afectada cuando ni siquiera se tendría la formación necesaria para desarrollar habilidades en oficios laborales mediante una educación técnica productiva ampliamente requerida en la visión educativa de la escuela rural ideal (ver cuadros 33 y 34). Otra investigación señala que "(…) la formación profesional que la mayoría de estos docentes ha recibido no los habilita plenamente para el

ejercicio de la docencia en escuelas rurales, tanto por la calidad y cantidad de la información que manejan como por las limitaciones metodológicas que manifiestan y muestran" (MED 2001: 106). Esto significaría la demanda necesaria de complementar una educación técnica productiva en la formación docente.

Esta misma demanda fue señalada por los propios campesinos, en una oportunidad anterior, al decir que la educación que se imparte en los Centros Educativos debe estar orientada, basándose en la realidad; y que los profesores sean capacitados en trabajos agropecuarios (Rimanakuy[72] 1987)[73].

Por lo tanto, la formación docente debería ampliar su plataforma formativa (política educativa, currículo), o en caso contrario diversificarse de mejor forma (la unilateralidad cultural) de modo que pueda formar docentes que en su futura labor pedagógica incidan en la generación de ciertas tendencias prevocacionales y el desarrollo de habilidades productivas.

Por otro lado, al margen de las necesidades anteriores, algunos estudiantes demandan una Formación Docente en EIB ampliada institucionalmente y de mejor calidad.

Cuadro N° 42
Formación docente en EIB a nivel institucional

Personas	Referencias	Condición
Estudiantes Varón	Nuqaykuman más preferenciata quwanku. Mana nuqallaykupaqchu kanan llapanpaq kanan Instituto Educacion Bilingüe chayqa. (Comunario de Pampa phalla, dist. Sicuani: C16B/ 2002) [A nosotros nos dan mucha más preferencia. No sólo debe ser para nosotros, debe ser para todos como Instituto de Educación Bilingüe]	Formación docente en EIB
Varón	(…) den un poquito mas a profundidad lo es la EBI, su estructura, su gramática. (Comunario de Pampa Ansa, dist. Sicuani: C17B/ 2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

72 Eventos organizados por el gobierno aprista (1985-1990) que congregaron a gran cantidad de líderes campesinos con la finalidad de conocer sus demandas y expectativas en diversos campos.

73 Rimanakuy '86. Hablan los campesinos del Perú. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de la Casas. Citado en: Ansión, Juan (s/f: 66).

La institución formadora de docentes (el ISPTAT) debería, según los dos estudiantes, ampliar transversalmente la caracterización intercultural y bilingüe a todas las especialidades y semestres de estudio. Al parecer la relevancia estaría determinada por las características socio lingüísticas y culturales de las comunidades de la provincia de Canchis, a las cuales atenderán en un futuro mediato. Por otro lado, profundizar los conocimientos teórico doctrinarios de la EIB, el tratamiento de lenguas y las estructuras gramaticales de cada una de ellas, serían expectativas básicas de la Formación Docente en EIB.

Por lo tanto, el contexto socio cultural y lingüístico de la provincia de Canchis y demás provincias, incluso del departamento y de la región exige, socioculturalmente, una Formación Docente con características principalmente interculturales y en el mejor de los casos bilingüe. En ese sentido, la ampliación de lineamientos doctrinarios de la EIB a nivel de las instituciones de Formación Docente sería una estrategia adecuada. Esto, por supuesto que implicaría un reto y en el mejor de los casos una mejora de la calidad educativa a nivel superior.

En suma, en lo referido a la formación docente y la EIB, ésta debería desarrollar en sus futuros docentes cualidades de reconocimiento de perspectivas vocacionales en los niños y a su vez vincularlos con la adquisición de destrezas para la producción económica. Por otro lado, la opción educativa basada en la interculturalidad y el bilingüísmo debería ser ampliada a escala institucional con calidad y eficiencia.

Sin embargo, los estudiantes no sólo demandan una mejor formación docente sino que también se proyectan al futuro básicamente enmarcados dentro del ámbito profesional de la EIB.

La EIB en el futuro campo profesional de los "estudiantes"

Para los estudiantes, la EIB tiene importantes perspectivas de implementación y ejecución en un futuro terreno de acción. Por lo tanto, en primera instancia implicaría implementar su gestión engarzada a las reales necesidades del contexto, y en segundo lugar, definir los lineamientos del tratamiento cultural y lingüístico para consolidar la caracterización de la futura escuela EIB.

a) La gestión de la EIB

La caracterización socio cultural del contexto determinarían implementar una educación coherente y adecuada para los niños. Por lo tanto, antes de proceder a hacer una suerte de acomodos inadecuados y

en contextos precarios de la escuela urbana en medio rural, o someter a niños rurales a la escuela urbana, sería conveniente dar una mirada real a la "vida cotidiana" del medio educativo y comunal.

En ese sentido, al parecer existiría una necesidad tanto técnica como socio cultural de implementar la EIB en contextos rurales y en medios urbanos para afrontar ciertos problemas de carácter básicamente socio culturales e incluso políticos. Veamos:

Cuadro N° 43
La necesidad de la EIB en los contextos rural y urbano

Personas	Referencias	Condición
Estudiantes Mujer	(…) lo más urgente sería lo que estamos aplicando nosotros, la EBI. Porque, está[n] retrasados los niños del campo o no se progresa o no tienen visión del mundo. (Comunaria B de Mojon Suyo, dist. Sicuani: C8A/2002)	"EIB urgente e importante" / "tanto rural como urbano"
Mujer	(...) la mayoría de los niños [lo] rechazan, hasta el mismo docente se burla; o sea el quechua lo utiliza para insulto. Dice [el docente], vi en mis prácticas: –¡Mamay ruwayya!– La niña misma se pone nerviosa, ya ni quiere participar y sus compañeros peor se burlan. Entonces, pienso que es importante aplicar la EBI, cosa que los niños de zona urbana también valorarían lo que es la lengua materna quechua. Yo pienso que es importante aplicar lo que es EBI en ambas zonas urbano y rural. (Comunaria de Machacmarca, dist. Tinta: C18B/2002)	
Mujer	Está bien dar una educación bilingüe en las zonas rurales, pero también se podría dar una educación bilingüe en las zonas urbanas porque hay niños que van de diferentes comunidades. Entonces los C.E. ya no son netamente [citadinas] se vuelven con niños que van desde el campo bilingües y a veces no son tampoco bilingües sino hay niños que hablan el quechua perfectamente. Pero los profesores como les meten el castellano los niños tienen que aprender a la fuerza. (Comunaria de Chectuyoc, dist. Marangani: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

Según estas tres estudiantes, existirían razones importantes para aplicar la EIB con urgencia tanto en contextos rurales como urbanos. Las razones para implementar la EIB en contextos rurales serían la situación de atraso, de no progreso y la falta de "visión del mundo" que impediría a los niños campesinos relacionarse en mejores condiciones con lo "otro" foráneo. Por otro lado, la EIB se haría necesaria en el medio urbano para enfrentar situaciones problemáticas derivadas de la migración de niños rurales a escuelas citadinas. Nos referimos a la marginación y

el maltrato por la lengua (ver cuadro 12) y por la "capacidad de aprendizaje" en función a la mayoría castellano parlante. Esta reconfiguración de la escuela urbana tendría a su vez la finalidad de instaurar una perspectiva intercultural propositiva en los niños tanto urbanos como rurales y por ende en el docente.

Por lo tanto, las diferencias socio culturales y lingüísticas que ocasionan relaciones conflictivas al interior de las escuelas tanto rurales como urbanas determinarían una necesaria implementación de la EIB actualmente.

Por otro lado, esta implementación requeriría de la movilización de la comunidad y de los actores educativos. La finalidad de este esfuerzo sería la dinamización social para una efectiva ejecución de la EIB. En ese sentido, una estudiante sugiere la conformación de equipos de trabajo.

Cuadro N° 44
Equipos por la EBI

Grupos de investigación	Referencias	Criterios
Estudiante Mujer	(…) lo que no hacemos es que nuestros padres de familia nos apoyen. Nosotros cuánto quisiéramos cambiar, pero solos no vamos a poder. Para eso debemos trabajar en grupo, en equipo. Los padres de familia deben de convencerse que su cultura, su lengua es importante, también como lo es el castellano. (Comunaria de Pampa Phalla, dist. Sicuani: C8A/2002) (…) trabajar muy minuciosamente con los padres de familia. Hacerles convencer que la EBI también sí puede funcionar en esos pueblos lejanos. Con esa perspectiva trabajar con los docentes y con los padres de familia y con el pueblo en general para que la EBI pueda tener funcionabilidad. (Idem)	Equipos por la EBI

Fuente: Entrevistas 2002

La implementación de la EIB, según la estudiante, implicaría un primer trabajo docente "minucioso" con los padres de familia, en este caso, de la comunidad. Ello significaría "convencerlos" que la cultura andina y la lengua quechua son importantes y que el castellano (y su cultura) también lo son. Esto podría ser fortalecido y desarrollado por medio de una EIB bien implementada como alternativa educativa coherente con parte de las perspectivas comunitarias (fortalecer lo propio y adoptar lo foráneo críticamente). Una vez logrado el "convencimiento" se debería promover la conformación de equipos de trabajo conjunto compuestos por padres de familia, docentes e incluso organizaciones civiles del pueblo.

Por lo tanto, la implementación de la EIB futura, como lo ven los estudiantes, requeriría del papel movilizador/dinamizador del docente. La prioridad básica de este actor sería lograr consenso y consciencia para una implementación y cogestión adecuada de la EIB en las escuelas. Logrados el consenso comunal, la implementación y la cogestión de la EIB, se pasaría a discutir las caracterizaciones locales de los componentes de la EIB, nos referimos a las dimensiones de la interculturalidad y el tratamiento de lenguas.

b) La interculturalidad y las lenguas

La perspectiva del tratamiento cultural en la futura escuela EIB sería la opción propositiva de la interculturalidad basada en el diálogo y el respeto. Así lo proponen estos cuatro estudiantes. Veamos:

Cuadro N° 45
Interculturalidad

Personas	Referencias	Expectativa
Estudiantes Varón	Iskay culturaña huñunakunanchik allin allinta. Mana chiqninakunanchikchu. Huk ayllupi allin kawsananchik mana qhawanakuykuspa. (Comunario de Pampa phalla, dist. Sicuani: C16B/2002) [Debemos ser interculturales. Sin discriminarnos unos a otros. Tenemos que convivir como un solo pueblo sin miramientos]	"Fortalecer nuestra identidad" / "Dialogar interculturalmente"
Varón	(…) estamos olvidando nuestra cultura andina, lo propio y nos estamos identificándonos con otras culturas. Con eso no quiero decir que solamente aceptemos o vivamos dentro de nuestra cultura, sino también que haya una interculturalidad. (Comunario de Livincaya, dist. Sicuani: C17A/2002)	
Mujer	(…) conozca, en primer lugar, toda su comunidad. Yo creo que partiendo del conocimiento de su comunidad, partiendo del conocimiento de su lengua podría aprender cualquier tipo de lección, cualquier tipo de conocimiento. Si no va a saber todavía de su lengua, sus costumbres. Entonces, no se va a sentir satisfecho; no va a poder conocer a las demás culturas. No va a poder aceptar otra cultura sino se ha aceptado a él mismo o no ha aceptado a su propia sociedad. (Comunaria de Chectuyoc, dist. Marangani: C18B/2002)	
Mujer	(…) yo creo que sería muy interesante enseñar en las zonas urbanas lo que es la Educación Bilingüe Intercultural; pero, a la vez revalorar no sólo nuestra cultura. En sí, primero querer lo nuestro y después lo demás. (Comunaria de Phalla, dist. Sicuani: C18B/2002)	

Fuente: Entrevistas 2002

El primer paso que posibilitaría emprender el desarrollo de la conciencia intercultural, según los estudiantes, sería el recordar lo nuestro, reconocer nuestra comunidad, nuestra lengua, aceptarnos; en todo caso, revalorar nuestra cultura. Esta condición de reconocimiento y auto adscripción étnica e identitaria permitiría modificar aspectos negativos como la discriminación (especialmente por lengua y cultura), los "miramientos", y a su vez promovería mejores aprendizajes y adquisición de nuevos conocimientos sin prejuicios. Estos dos procesos paulatinos los llevaría finalmente a lograr el perfil del "ser intercultural". Este perfil sería apreciado en la buena convivencia entre diferentes, en el aceptar relativamente otras culturas y finalmente valorar lo otro diferente como complemento enriquecedor.

Por lo tanto, la caracterización propositiva de la interculturalidad, referida a las relaciones equitativas y horizontales en un plano de diálogo, respeto y tolerancia hacia el otro diferente, aparece como principio subyacente en estas opiniones. Propiciar ese diálogo intercultural en espacios de relacionamiento con el otro requeriría, en principio, de la consolidación identitaria y étnica (lengua y cultura). Esto quiere decir que un buen reconocimiento identitario y una adscripción étnica posibilitarían un relacionamiento intercultural fructífero de convivencia pacífica y "comprensiva".

Sin duda, la lengua también forma parte de ese reconocimiento étnico identitario. En ese sentido, la escuela EIB tendría muy en cuenta este aspecto para su adecuado tratamiento. Veamos el testimonio de una estudiante:

> (…) en mi comunidad los docentes aplican la enseñanza sólo en castellano no en su lengua materna. Entonces todavía golpean, son tradicionalistas, golpean con puntero así les maltrata a los niños. Entonces no aplican en su lengua materna. Yo pienso que los docentes deben aplicar esa enseñanza en ambas lenguas. Primero lo que es en su lengua materna, luego ya transferir lo que es a la lengua dos. Entonces, el niño tendría un buen aprendizaje. (Comunaria de Machacmarca, dist. Tinta, C18B/2002)

Para generar mejores resultados de los procesos educativos, como aspiración de la EIB, sería necesario la aplicación de las dos lenguas (quechua-castellano) en las acciones formativas. El uso de las dos lenguas implicaría el conocimiento y manejo de adecuadas metodologías tanto para la alfabetización en lengua materna indígena como para la enseñanza de segundas lenguas. Por otro lado, implica también el aprovechamiento de procesos de transferencia de conocimientos en un marco intercultural. Este despliegue profesional docente en una escuela EIB

desterraría las ingratas experiencias de la vida de los niños andinos como las referidas por la estudiante.

Por lo tanto, considerando la presencia de niños monolingües quechua y/o bilingües incipientes (quechua castellano), más las demandas por una bilingüización (ver cuadro 29) la modalidad educativa adecuada para contextos rurales sería la EIB. Por lo tanto, los procesos de aprendizaje se llevaría a cabo en "ambas lenguas". Esta bondad de la escuela EIB sería estratégicamente aprovechada tanto por el docente como por los padres de familia. El docente eficiente lograría un mejor aprendizaje, además de la generación de actitudes interculturales. En el caso del padre de familia, contaría con un hijo que tendría mejores condiciones para salir de la comunidad y emprender "su vida" en otros contextos sin desmerecer su cultura.

En conclusión, existirían necesidades no sólo técnicas sino también socio culturales que demandan la implementación de la EIB en las escuelas rurales e incluso urbanas. La implementación dependería, en un primer momento, básicamente del esfuerzo del docente. El esfuerzo consistiría en lograr consenso con los actores educativos y la comunidad, para generar una gestión coparticipativa en las escuelas EIB. Esta cogestión propugnaría una escuela basada en las políticas elementales de la EIB: la interculturalidad propositiva y la enseñanza de y en dos lenguas (L1 y L2).

Capítulo v
Conclusiones

Para entender de modo adecuado la visión educativa de los Qanchi tendremos que tener en cuenta la situación socio cultural y económica actual de la población rural en la provincia de Canchis. Ello significa conocer principalmente la confluencia de dos factores determinantes en las perspectivas de futuro y que en el transcurso del tiempo han estado siendo actualizados sin mucha pérdida de tiempo. Nos referimos, por un lado, a la herencia histórica de algunas manifestaciones de la cultura andina, más propiamente de la "grandeza" Inka junto a la relativamente disminuida caracterización cultural Qanchi (como ciertos aspectos de su religiosidad, en muchos casos trastocada con la cristiana católica, el trabajo colectivo, la lengua quechua minorizada y algunas costumbres). Por otro lado, está la cultura occidental española en una primera instancia histórica y actualmente global y hegemónica (como la economía de mercado y la expansiva monetarización, la masificación y hegemonía del castellano, las diversidades religiosas cristianas, la educación castellana monocultural / urbana y muchas veces marginadora, la profusión del trabajo profesionalizado y asalariado, etc.). En medio de ambos factores, los Qanchi se encuentran en una disyuntiva conflictiva de fortalecer y fomentar su legado cultural para las próximas generaciones o asimilarse a la cultura hegemónica occidental criolla (que les permita mayor movilidad geográfica y social para reacomodarse en nuevos contextos y roles) a costa de desechar la suya propia. És en este complejo tejido de contrariedades y confrontaciones que los Qanchi, comuneros, estudiantes de formación superior y dirigentes vislumbran su visión y perspectiva de vida, y en este caso, su visión educativa. Ésta entendida como una proyección ideal, desde sus intereses y realidades, al futuro.

En principio definiremos la situación de etnia o nación de los Qanchi. Los antecedentes históricos y actuales nos demuestran una permanen-

cia cohesionada de este grupo social tendiente a mantenerse en el tiempo y en el espacio territorial ancestral. Los planteamientos teóricos y empíricos siguientes, planteados por académicos, corroboran a configurar lo Qanchi como nación. En el primer caso, con respecto al criterio del marco integrador del Estado político, los Qanchi optaron por establecerse como nación sin Estado frente a las desfavorables condiciones socio políticas y de poder del periodo colonial y luego del proceso de implementación del Estado nación peruano hasta la actualidad. En un segundo caso, los Qanchi fueron despojados, en muchos casos real y simbólicamente, de sus territorios ancestrales en el transcurso de la colonia y hasta hace unas décadas atrás de este periodo republicano. Los conflictos socio políticos que se dieron y motivaron la Reforma Agraria del final de la década de los 60s favorecieron la recuperación de su territorio ancestral. Actualmente se hallan identificados y "apropiados" de su territorio ancestral conformando muchos ayllus y comunidades campesinas. Además, existe una relación simbólica y expresiva con la tierra, su cultura y su lengua como "Qanchi que son". Todos estos elementos permiten configurar una "imaginada" nación Qanchi.

Los datos empíricos de la presente investigación no muestran claramente el reconocimiento de nación Qanchi. Sin embargo, otras evidencias expresan el nivel político programático reivindicativo de la nación Qanchi. Los esfuerzos que se hacen vienen desde diferentes frentes. Ejemplo de ello es que la organización campesina provincial promovió un movimiento político con el denominativo Qanchi para las elecciones de gobiernos locales. Los intelectuales y académicos canchinos conformaron un círculo de estudios Qanchi que tiene fuerte influencia en los asuntos políticos y de análisis de la problemática provincial. Un hecho que llama la atención es la movilización de gran parte de la población canchina para reivindicar el valor simbólico del "Qanchi de oro[74]" que en el último festival de danzas en el complejo arqueológico de Raqchi (junio del 2003) pretendió ser suplantado, por intereses político partidaristas, por el "Pachakutiq de oro". Estas son algunas evidencias que nos permiten concluir que los Qanchi constituyen una nación latente aunque invisible a los ojos del Estado.

Con las consideraciones anteriores nos aproximaremos a definir la visión educativa de la nación Qanchi en las siguientes conclusiones:

---

[74] Trofeo máximo del festival Raqchi de danzas folclóricas celebradas anualmente en el mes de junio.

La gestión de la escuela rural

1. Existe un pequeño germen que apuesta por la apropiación de la escuela rural y de su gestión para promover una relativa autonomía educativa en cada uno de los tres grupos de investigación. Esta pretensión implica la intervención en la escuela, la toma de decisiones sobre los lineamientos educativos y contenidos curriculares acorde con los intereses comunitarios y la negociación e implementación con los docentes. La principal motivación que impulsa esta apropiación es no permitir que sólo los docentes y el Estado sean los que decidan lo que los niños cómo, dónde, cuando, cuanto y para qué aprender. En esa misma línea de la gestión también se hace referencia a la total autonomía (con sus propias "políticas educativas") de las escuelas unidocentes[75]. En estos casos podría ser viable por cuanto son las más lejanas y las que se encuentran en las más precarias condiciones tanto en infraestructura como en atención técnico y pedagógica por parte del Estado. Esta desatención se manifiesta en la ausencia de una sugerencia metodológica y de un currículo diferenciado basado en la nueva Reforma Educativa peruana.
2. Por otro lado, se reitera en cada grupo de investigación una mínima forma de cogestión que usualmente se hace en la mayoría de las escuelas rurales. Tal cogestión comprende el trabajo coordinado entre la escuela (director y docentes) y la comunidad o la Asociación de Padres de Familia (APAFA)[76] para realizar algunas actividades o tomar medidas en caso de notar algunas situaciones anómalas en el regular funcionamiento de la escuela (migración de alumnos, reducción o posible cierre de la escuela, irresponsabilidad docente, etc.). Es decir, no tiene una mayor ingerencia en las decisiones de política educativa y curricular local. Esta mínima cogestión muchas veces acaba bajo la "autoridad" y el liderazgo docente y viene también a ser, según los dirigentes y estudiantes, otra alternativa de gestión de la escuela rural. En este caso, el docente aparece como el único promotor, gestor, autoridad más cercana a las comunidades y que personifica al Estado y la vida nacional.

---

75 Un solo docente atendiendo a varios grados de Educación Primaria.

76 Organización conformada sólo con padres de familia que tienen hijos en la escuela.

3. La posibilidad de seleccionar al docente ideal para la escuela rural por parte de la comunidad, sugerida por los estudiantes, es otra demanda que aparece mínimamente. En ese entender, la comunidad y sus autoridades serían los encargados de elegir al docente que necesitan para la escuela rural. Por lo tanto, las pocas plazas de la escuela rural actual serían cubiertas en función a un perfil docente deseado por la comunidad en acuerdo con el director del C.E.

El perfil docente en la escuela rural ideal

1. La docencia en la escuela rural tiene que cumplir con ciertas cualidades y condiciones profesionales para su elección. La primera condición que el docente foráneo tiene que cumplir, según los estudiantes, es la de permanecer y convivir con la comunidad. Lo cual implica desplegar su capacidad investigativa para determinar las características socio culturales y psico educativas de los niños andinos para generar ambientes favorables de aprendizaje (relacionamientos interculturales). Así mismo la cercana convivencia con la comunidad debe llevarlo a conocer la problemática comunal para coadyuvar en la solución de sus problemas. En caso de que el docente sea de la propia comunidad, la sensibilidad exigida se da por descontada por cuanto él las siente y tiene la obligación moral de aportar en el desarrollo comunitario.
2. Según los comunarios de Lari, todo docente (foráneo o comunario) debe contar con el título profesional. Por otro lado, algunas personas desde las tres unidades de investigación señalan que los docentes deben tener una formación ética y moral adecuada. Teniendo esta base profesional el docente deberá participar en grupos de interaprendizaje (reflexión de situaciones técnico-pedagógicas e intercambio de experiencias), además fomentar núcleos de estudio (reflexión sobre la situación socio política nacional y su relación con la educación) y, finalmente, mantenerse en permanente capacitación y actualización.
3. Los comuneros de Lari se identifican con la baja situación económica "de sus docentes" y reclaman un aumento salarial de parte del Estado. En ese sentido, ellos consideran que un buen salario hará que el maestro rural asuma con mayor responsabilidad y ética su tarea docente lo cual redundará en la mejor enseñanza y el buen aprendizaje de los niños.

Sobre lo que debe enseñar la escuela rural de menores

1. Desde una perspectiva educativa general, según los tres grupos de investigación, la escuela rural de menores debe brindar "mejor enseñanza y mejor aprendizaje" para los niños, así como promover el buen aprendizaje de la lecto escritura como habilidad estratégica de ascenso social tanto dentro como fuera de la comunidad. Por otro lado, según los estudiantes, debe fomentar el reconocimiento de las condiciones socio políticas estructurales que inciden en el contexto rural y determinan la situación actual de los niños en las comunidades. Este estudio los hará conscientes de su realidad y los ayudará a asumir ciertos papeles y responsabilidades en un futuro mediato en la comunidad o fuera de ella. A su vez, supuestamente, dotará a los niños de mejores herramientas para valerse en el interior y el exterior de la comunidad. Por lo tanto, la escuela rural debe ser promocionada y gestionada en función a las demandas de la propia comunidad.
2. Desde el punto de vista humanístico, según los tres grupos de investigación, se debe priorizar la formación y el desarrollo de la moral y la ética (responsabilidad, respeto, buen comportamiento) para hacer de los niños buenas personas. Por otro lado, según algunas comuneras de Lari, reforzar las actividades tradicionales diferenciadas por género: niñas –cocina y niños– "trabajo"; para que puedan efectivamente "ayudar" en las labores cotidianas. El desarrollo de habilidades por diferencia de género para un compartido y efectivo cumplimiento de las labores agrícolas tiene implicancias culturales sorprendentes con el ciclo productivo ritual de las comunidades andinas. Esto significa que tras la "simple" demanda existe un rico proceso de transmisión de conocimientos y saberes intergeneracionales de una gama de elementos simbólicos y axiológicos relacionados con la naturaleza, los dioses, los espíritus y la vida. Las niñas, en el contexto de la preparación de alimentos, aprenden toda una gama de actividades culinarias y ritual simbólicas (formas organizativas, tipos de comida y bebida, momentos de preparación, de merendar colectivamente, de *ch'allas*, de los espíritus de los alimentos, del ritual y las técnicas de almacenaje, etc.). Los niños aprenden el inicio del trabajo, las dinámicas de organización colectiva (cargos y jerarquías), los sistemas de trabajo, sus valores y símbolos. Estas actividades, diferenciadas por género, son complementarias y se difuminan cuando llega el momento de juntarse en el seno de la chacra para promover la regeneración de la vida. En ese sentido, el

contexto andino en el que se dan estas actividades (de varones y mujeres) requieren del aprendizaje y desarrollo de habilidades de trabajo y la internalización de valores y representaciones simbólicas, pudiendo no ser fácilmente intercambiables. Tomando este argumento se podría decir que el trabajo tradicional tiene un alto valor cultural (dentro de su autonomía) para la continuidad del grupo y que el nivel de relacionamiento de género no necesita ser puesta en tela de juicio. Sin embargo, en la dimensión de las relaciones de poder se percibe que esta relación complementaria y aparentemente no jerarquizada tiene espacios de hegemonía. Las actividades de la mujer son consideradas de "ellas" y casi ningún hombre puede usurpar las mismas. Pero, en la mayoría de los casos las mujeres aparecen subordinadas al hombre. Por lo tanto, desde el punto de vista de los Derechos Humanos esta diferencia complementaria de actividades por género encubriría una explotación y subordinación de la mujer. El tratamiento cultural que la escuela rural tendría que hacer sería el reforzar críticamente el trabajo culturalmente diferenciado por género teniendo cuidado de distinguir de aquellas actividades modernas y genéricamente intercambiables.

El estudio de las leyes actuales sobre tierras y aguas, según los estudiantes, será de mucha importancia por cuanto redundará en las acciones que tomen las comunidades en función a ellas frente al Estado.

Un aspecto relativo al plano humanístico y que tiene mucha importancia en la reconfiguración de la escuela rural es la enseñanza de algunos aspectos de la cultura andina. Nos referimos específicamente al plano ritual religioso y la vida comunitaria. Por lo tanto, la escuela rural, según algunos comuneros de Lari y estudiantes, debe contar con áreas de estudio de la cosmovisión andina, sus rituales, los intercambios entre los seres de la colectividad natural, así como la convivencia comunitaria. Estos conocimientos deben ser estratégicamente desarrollados, según los estudiantes, por docentes de la propia comunidad con el apoyo de los ancianos de experiencia y vivencia reconocida.

En lo referente a las lenguas, la escuela rural fomentará, según algunos comuneros de Lari y estudiantes, la enseñanza tanto del quechua como del castellano con un tratamiento técnico bilingüe. La consolidación de la primera lengua (leer y escribir), en este caso del quechua, se hará con la finalidad de promover la lealtad lingüística y de complementar el reconocimiento étnico e identitario. Por su parte, el aprendizaje del castellano como segunda lengua se realizará tomando en cuenta la facilitación del relacionamiento externo y la construcción de nuevas identidades. Vale decir que su aprendizaje posibilita el acceso

a contextos socio culturales foráneos de modo menos dificultoso (fuentes de trabajo, estudio post primario, vida política, poder estatal, etc.).

3. En lo referido a la formación técnica, la escuela rural debe promover, según los tres grupos de investigación, el espíritu del conocimiento científico tecnológico moderno en toda actividad relacionada principalmente con la producción económica en los niños. En ese sentido, dedicará un tiempo pertinente al aprendizaje de oficios laborales menores diferenciadas relativamente por género. Por otro lado, debe fomentar el estudio de las técnicas del mejoramiento genético del ganado y la agricultura moderna y mecanizada. Este estudio servirá para incrementar la capacidad productiva de las comunidades y repercutirá en el mejoramiento de la condición económica de los pobladores rurales. La adopción de éstas demandas, teniendo en cuenta la valoración de la cultura andina y del mantenimiento del conocimiento tradicional, no significará su total abandono pero si requerirá de una estrategia ancestralmente aprendida: la cultura de la crianza. Esta práctica se viene dando en muchos lugares de los andes donde la cultura andina entró en contacto con otra foránea. En este marco, las prácticas rituales simbólicas continúan llevandose a cabo con animales mejorados, semillas mejoradas o con maquinaria agrícola. Indudablemente que los efectos de la introducción de una técnología externa tiene implicancias socio culturales transformadoras en el grupo que las adopta (como la TV y otros), sin embargo los efectos alteradores serán atenuados por la voluntad política y las prácticas del mantenimiento y la valoración de la cultura andina en las comunidades campesinas que vean por conveniente.
4. Frente a la demanda de un alto despliegue tecnológico moderno de la escuela rural aparece un pequeño vestigio que emula la educación técnica del glorioso pasado Inka. En esa perspectiva, la escuela rural, según un dirigente, debe recuperar la capacidad formativa en el campo tecnológico del *Yachay Wasi* Inka. El hecho que motiva esta priorización se encuentra en la relativa eficiencia e irrelevancia actual que la escuela rural brinda con sólo el aprendizaje de la lectura y la escritura, puesto que estas habilidades ya no representan ninguna garantía para "defenderse en la vida".

Sobre el para qué de la educación en la escuela rural

La escuela rural ideal, según la nación Qanchi, debe formar ciudadanos desde su propia perspectiva para la "comunidad imaginada" en

el seno de grandes urbes del Perú. La formación de esta "nueva" peruanidad (como signo de ascenso social en términos andinos emprendido por varias generaciones anteriores), principalmente fuera de la ruralidad contaría con una serie de opciones. En ese sentido, las opciones generales que emanan desde los tres grupos de investigación son:

1. Primera opción: abandonar la vida del campo vía la profesionalización. La escuela rural debe desarrollar condiciones para la continuidad educativa y la futura profesionalización de los niños. Por lo tanto, el buen aprendizaje del castellano y la futura profesionalización lograrán un definitivo abandono de las "penurias" de la vida en el campo. Esta opción la señalan tanto comuneros de Lari como estudiantes.
2. Segunda opción: abandonar la vida del campo vía inserción temprana a actividades económica productivas en contextos urbanos. Ello significa, según un comunero de Lari, un estudiante y un dirigente, hacer uso del aprendizaje del castellano (y quizá de otras lenguas) y la capacitación en oficios menores que la escuela rural proveerá, según otro estudiante, para insertarse, de algún modo, en las actividades económico productivas en las ciudades. Esta condición de trabajador urbano podría incluso facilitar el inicio de una autoeducación superior para conseguir la profesionalización.
3. Tercera opción: lograr la profesionalización y volver a la comunidad. Según un comunero de Lari y una estudiante, las condiciones actuales no son del todo favorables para los nuevos profesionales que egresan de las universidades y centros de formación superior, puesto que muchos de ellos no logran encontrar trabajo en la ciudades. Por lo tanto, abandonan los contextos urbanos y retornan a su comunidad. Son muchos los profesionales que se encuentran en esta situación, lo cual representa para la comunidad una nueva fuerza que bien puede ser aprovechada o marginada. En ese sentido, no todos pueden "aportar" como la comunidad "desea". Por lo tanto, los aportes, para no producir rechazo, deben estar en función de los intereses colectivos de toda la comunidad.
4. Cuarta opción: participar en espacios de poder del Estado vía mecanismos democráticos y accionar político. Ello significa que los profesionales de la comunidad, según una comunera de Lari, deberán promocionarse políticamente para acceder a espacios de poder del Estado. El acceso a estos espacios representaría una de las mejores formas de "aparecer" y hacer valer su presencia en la vida política nacional.

Todas las anteriores opciones promueven el abandono de la vida campesina. Tal parece que el sentido principal de la visión educativa y de la cualificación de la escuela rural tiene la finalidad de promocionar el abandono y la salida de los hijos de los contextos rurales y de la vida campesina. Cabe notar que los esfuerzos que se hagan en la recuperación de la cultura y la lengua andina servirían sólo para un uso comunal interno y local. O tal vez se reproduciría en nuevos contextos, como sucede actualmente con provincianos residentes en ciudades sin necesidad de una educación diseñada para reafirmar / fortalecer sus lazos culturales y lingüísticos, pero con formas resignificadas de expresión que lindan con una peruanidad naciente. En suma, la escuela debe constituirse en lograr satisfacer las demandas de sus sociedades, y por lo tanto, no se podría definir una perspectiva desde un punto de vista personal sin tomar en cuenta la voluntad de las comunidades. Si las comunidades desean que se formen para valerse en dos contextos (intra y extra comunal) entonces el papel de la escuela será hacer realidad esa pretensión.

Visión sobre la formación docente y la EIB

La visión sobre la Formación Docente y la EIB proviene específicamente de los estudiantes quienes demandan una mejor formación en coherencia con los requerimientos de la escuela rural ideal. En ese sentido, presentamos las conclusiones del caso:

1. Las instituciones de Formación Docente deben promocionar profesionales con la capacidad de fomentar el desarrollo prevocacional y la habilidad técnica (oficios menores) en la futura escuela rural. Vale decir, que el currículo de formación docente debe ser revisado y diversificado de modo que los futuros docentes tengan capacidades técnicas y pedagógicas para promover ese tipo de educación en su futuro accionar.
2. La EIB debe ser ampliada tanto para todos los contextos rurales como para los urbanos. Ello se debe principalmente a las reconfiguraciones socio culturales y lingüísticas que esos ámbitos vienen tomando en la actualidad. En el caso del contexto rural, es urgente la implementación de la EIB por tres razones prioritarias: la optimización de los procesos de aprendizaje, la promoción de la lealtad cultural y lingüística en los niños (caso de la cultura andina local) y el desarrollo de condiciones necesarias para un mejor acceso a los medios urba-

nos (principalmente mediante el aprendizaje del castellano como segunda lengua). En el caso de los contextos urbanos, actualmente se aprecia una creciente presencia de niños migrantes del campo en la ciudad en busca de mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje. Esto provoca imcomprensiones en las relaciones niños rurales –docentes y niños rurales– niños urbanos, generando conflictos culturales y lingüísticos (marginaciones, burlas, conflictos emocionales, desventajas en el aprendizaje, etc.) principalmente en los niños rurales. Frente a ello se hace necesaria la implementación de la EIB con un responsable enfoque propositivo de la interculturalidad.

3. La implementacion futura de la EIB, principalmente en los contextos rurales, debe depender en un primer momento del exclusivo trabajo del docente en la comunidad para lograr el consenso adecuado (trabajo con padres y comunidad para reconocer el valor intrínseco de la lengua y la cultura andina, así como de la cultura y lengua castellana). En un segundo momento, una vez logrado el consenso, planificar la EIB desde una cogestión participativa. Los ejes básicos que promoverán la misma deben ser la interculturalidad y el uso de las dos lenguas en los procesos educativos.

Sobre lo que debe enseñar la escuela rural de adultos

No sólo existe una preocupación por la educación de menores, sino que la educación de adultos es otra de las prioridades. En ese sentido:

1. La educación de adultos se debe promover desde dos instancias comunales: la escuela comunal y la escuela de padres. La escuela comunal, según los comuneros de Lari, se encargará básicamente de complementar la formación escolarizada oficial inconclusa en muchos comuneros. La escuela de padres, a su vez, según los estudiantes, será un espacio de formación / reflexión en diversos aspectos en función con la problemática comunitaria y deberá estar dirigida por los propios docentes de la escuela rural.
2. Las autoridades de las comunidades, según los dirigentes, deben viabilizar talleres de capacitación técnica y productiva en agricultura y ganadería por sectores de producción (según piso ecológico) a lo largo de la provincia vía convenios con instituciones privadas y estatales.
3. Así mismo se debe, según los dirigentes, promover talleres complementarios de salud humana y educación. Para esto se debe hacer

convenios y/o invitar a profesionales que deseen brindar sus conocimientos en aras del desarrollo comunal. La eficiencia de estos talleres de capacitación redundará tanto en el buen mantenimiento de la salud familiar y el saneamiento básico de las comunidades como promover el apoyo de los padres y la familia en la educación de sus hijos.

Sobre lo que debe enseñar la organización campesina

La organización campesina, según un dirigente, debe ser tomada como centro de formación ideológica y política, así como de liderazgo para las generaciones jóvenes. Ello implicará una movilización comunal para generar la participación de comuneros jóvenes en las reuniones de la organización campesina. Lo cual repercutirá en la renovación tanto dirigencial como de política doctrinaria de la organización campesina a nivel comunal, distrital y provincial.

A contiuación se presentan síntesis de la Visión Educativa de la nación Qanchi, los fines que persigue; de la educación de adultos; de la formación docente en EIB (estudiantes del ISPTAT) más sus proyecciones profesionales de implementación.

Visión educativa por unidad de investigación

Unid	Gestión	Docencia	Prioridades educativas
Lari	-Co gestión (v) -Co participación (m) -Edu. privada (m)	-Puntualidad (m, v) -Responsabilidad y ética (v) -Paciencia y cariño (v) -Mayor capacitación (m) -Con título (m) -Bien pagados (m)	**Generales** -Mejor enseñanza / mejor aprendizaje (m, v) -Leer y escribir (m) **Humanísticas** -Buen comportamiento (m) -Respeto a mayores (m) -Disciplina (v) -Niñas cocina / niños trabajo (m) -Vida del campo (m) -Ritos y costumbres andinos (v) -Quechua y castellano (m, v) -Otras lenguas, inglés (m) **Técnicas** -Edu. Técnica / científica (m, v) -Fabricar (m, v) -Artesanía, costura, corte y confección, tejido, carpintería, mecánica automotriz (m) -Tejido, carpintería, zapatería (v) -Agricultura / ganadería (v)

Unid	Gestión	Docencia	Prioridades educativas
FPCC	-Co gestión (v) -Co participación (v) -Profesor único gestor (v)	-Puntualidad y ética (v) -Responsabilidad (v) -Actualización permanente (v) -Promotor de reuniones en equipo y núcleos de estudio (v)	**Generales** -Buena enseñanza (m, v) -Escribir (v) **Humanísticas** -Respeto (m) **Técnicas** -Edu. técnica (v) -Edu. técnica del Yachay Wasi Inka (v)
Estudiantes	-Co gestión (v) -Co participación (v) -Autogestión en C.E. Multigrados (m) -Profesor único gestor (m)	-Con vocación (m) -Sin maltrato a niños y niñas (m) -Permanente preparación (m) -Innovador (m) -Actualización permanente (m) -Sujeto al juicio de la comunidad para su selección (m) -Convivir con la comunidad (m, v) -Ser de la comunidad (m)	**Generales** -Mejor enseñanza / mejor aprendizaje (m, v) -Leer, escribir y matemáticas (m) -Desde la realidad (m, v) -De acuerdo a la realidad (v) **Humanísticas** -Valores / respeto (v) -Leyes: aguas / tierras (m, v) -Ritos y costumbres andinos (m, v) -Quéchua y castellano (v) **Técnicas** -Edu. técnica (v) -Fabricar (v)- Tejido, artesanía y computación (v) -Agricultura / ganadería (v, m) -Agroindustria (v, m)

Fuente: Entrevistas 2002
Leyenda: (v) varón / (m) mujer

Fines de la educación rural por unidades de investigación

Unidad	Fines de la Educación Rural
Lari	- Defenderse en la vida (v) - Ser profesionales / salir de la comunidad (m) - Ser profesional y aportar en la comunidad (v) - Ser profesionales y trabajar en oficinas, en el congreso, en las regidurías, etc. (m)
FPCC	-Llegar a las ciudades (v)
Estudiantes	-Defenderse en la vida (m, v)-Ser profesionales / salir de la comunidad (m, v)

Fuente: Entrevistas 2002

La educación de adultos por unidades de investigación

Unidad	Educación de adultos
Lari	- Escuela comunal de complementación (v)
FPCC	- Capacitación técnica campesina (v) - Formación de líderes (v)
Estudiantes	- Escuela de padres (m)

Fuente: Entrevistas 2002

Los estudiantes y su formación docente en EIB

Unidad	Formación docente
Estudiantes	**Críticas** - Enseñanza teórica sin perspectiva de vocación para los niños (v) - Ausencia del desarrollo y la enseñanza laboral técnica (v) **Sugerencias** - Una EIB generalizada a nivel de las insituciones de formación docente (v) - Un abordaje técnico profundo de la EIB (v)

Fuente: Entrevistas 2002

Los estudiantes y su futuro trabajo de implementación de la EIB

Unidad	Implementación de la EIB
Estudiantes	**Gestión** - La EIB tanto rural como urbana (m) - Trabajo de equipo (padres-docentes) (m) **La interculturalidad** - Promover el diálogo intercultural (v) - Fortalecer la identidad andina para promover mejor la interculturalidad (v, m) **Las lenguas** - Escuelas bilingues (m)

Fuente: Entrevistas 2002

Los aspectos de la visión educativa que son casi comunes a los tres grupos de investigación son la apertura a una auto-gestión de la escuela rural, una-cogestión participativa de la comunidad educativa, una docencia con ética y moralidad que implica auto y/o intercapacitación y la permanente actualización. El fomento de una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje de los niños aparece como prioridad general. Como aspectos específicos figuran la lecto escritura, el desarrollo de la etica y la moral, el conocimiento científico tecnológico, el aprendizaje de oficios menores y la agropecuaria. Este proceso formativo será coronado, idealmente, con la profesionalización y el abandono del campo, con una eventual vuelta profesional a la comunidad. Este proceso puede culminar con la promoción de la participación en la vida política de la región y el país.

En cuanto a los aspectos comunes de dirigentes y estudiantes se encuentra sólo la gestión educativa basada en el liderazgo total del docente.

Con respecto a los aspectos comunes entre los comuneros de Lari y los estudiantes, aparece el estudio formal y escolarizado de la cultura andina. Ello implica contar con docentes de las propias comunidades. Por otro lado, está el fomento del bilingüísmo quechua-castellano.

Los aspectos que sólo sugieren los estudiantes son la selección docente por la comunidad, la permanencia del docente foráneo en la comunidad, una formación docente en EIB ampliada al nivel de las instituciones formadoras, la urgente implementación de la EIB tanto rural como urbana, la escuela de padres para los adultos de la comunidad, el estudio de leyes de aguas y tierras y la educación desde la realidad del niño andino.

Los dirigentes señalan la recuperación de la formación técnica del *Yachay Wasi* Inka, la capacitación técnica de adultos en agropecuaria, salud humana y educación y la formación de líderes políticos al interior de las organizaciones campesinas.

Los comunarios de Lari demandan que se garantice la calidad docente con el título respectivo, aprueban la reivindicación salarial de sus maestros, y recomiendan el reforzamiento de las actividades tradicionales diferenciados por género en los niños y niñas, por último, demandan la Escuela Comunal de complementación para los adultos de la comunidad.

Seguidamente presentamos un cuadro comparativo entre la Visión Educativa de la nación Qanchi y la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Perú.

Cuadro comparativo de la visión educativa de la nación qanchi con la política nacional del lenguas y culturas en la educación 2002

Visión educativa Nación Qanchi	Ministerio de Educación del Perú
Gestión	
- Co-gestión (desde la comunidad) - Auto-gestión (escuelas multigrado) - Co-participación (entre autoridades) - Liderazgo docente - Privada / pagante - Comunidad selecciona al docente	Co-particip. (org. públicas / privad. e indíg.)
Docencia	
- Ética y vocación - Práctica docente estimulante - Permanente formación en servicio - Buen Sueldo - Docente radicado en la comunidad - Docente de la propia comunidad	- Ética - Formación en servicio / capacitación
Prioridades de formación	
Generales - Mejor enseñanza y mejor aprendizaje - Lecto escritura - Desde la realidad hacia la interculturalidad *Humanísticas* - Ética y moral (respeto, disciplina)	*Generales* -Lecto escritura -Diversificada / intercultural *Humanísticas*

- Roles tradicionales por género - Leyes (Tierras y aguas) - Cultura andina y formación identitaria - Bilingüísmo (Quechua y castellano) - Lenguas extranjeras *Técnicas* - Conocimiento técnico-científico-industrial - Fabricar - Oficios manuales - Agropecuaria-Agroindustria - Edu. técnica del Yachay Wasi Inka	-Valoración de la identidad personal y cultural -Bilingüismo de doble vía -Lenguas Extranjeras *Técnicas*
Educación de adultos	
- Escuela comunal de complementación - Capacitación técnica campesina - Formación de líderes - Escuela de padres	-Alfabetización en EBI -Capacitación en el marco de la EBI

Fuente: Basado en datos de entrevistas 2002 y en la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación del Perú (2002c) del Ministerio de Educación.

Una de las diferencias más destacables es la concerniente al aspecto curricular específicamente en lo que se refiere a las prioridades de formación técnica[77]. Esa diferencia demuestra que la formación técnica es un asunto no relevante de la política EBI en el Perú, aún suponiendo que muchas de las formas de producción y transmisión de saber y conocimiento en las comunidades campesinas pasa por la vía de la ejecución práctica. En ese sentido, esta ausencia podría entenderse como una nueva etapa de formación exaltada en el humanismo, esta vez fundada en la construcción de la consciencia intercultural (diálogo horizontal y democrático) en el marco de la globalización.

[77] La propuesta educativa de la CSUTCB en Bolivia del año 1991 contempla el trabajo productivo. Al respecto dice que "el currículo será productivo en tanto y en cuanto se base en la naturaleza eminentemente práctica de los hombres de las culturas andinas y logre formar a los niños en el trabajo físico e intelectual a través de su inserción en el trabajo mismo " (CSUTCB 1991:22). Más adelante aclara que "la escuela intercultural bilingüe debe fomentar actividades productivas: agrícolas, pecuarias, artesanales e industriales, según sea la zona geográfica donde se ubique y la actividad primaria a la que se dedique la comunidad" (ibid.).

Capítulo VI
Propuesta

6.1. Denominación

"Reafirmación cultural andina para incidir en procesos educativos interculturales"

La propuesta surge como fruto de algunas conclusiones encontradas en la investigación. En ese sentido, los aspectos que apoyan la configuración de esta propuesta son la gestación de una autonomía educativa o, en todo caso, la coparticipación de la comunidad educativa en la gestión educativa rural, la apuesta por el estudio de la cosmovisión andina, la preocupación por la promoción de la interculturalidad y el bilingüismo (EIB) y la recuperación del *Yachay Wasi* Inka.

6.2. Organización

Objetivos

- Generar espacios de reflexión comunitaria y docente para proponer las bases de una reafirmación cultural andina local.
- Propiciar comités ejecutivos mixtos (comunarios / docentes / niños) para la gestión de elementos de reafirmación cultural.
- Desarrollar procesos de aula con énfasis en relacionamientos interculturales según el ciclo agro ecológico.

Población meta

a) Comunidad de Lari y organizaciones locales
b) Docentes y niños del Centro Educativo 56019 de Laripampa

Carácter: Implementación de políticas educativas

Tiempo y recursos: Un año escolar con recursos propios y voluntad política tanto de la comunidad educativa como de la comunidad en conjunto, sobre todo para la disponibilidad de tiempo.

6.3. Factibilidad

Existe una predisposición de una parte significativa de comunarios para reafirmar la cultura andina local y proyectarla para las generaciones venideras a través de practicas educativas interculturales.

6.4. Etapas de ejecución

a) Primera etapa: Reflexión comunitaria

- Ejes de acción que activan la reflexión
  - "La educación debe partir desde la comunidad conjuntamente con los profesores".
  - "Esas costumbres más nos tiene unidos y nuestra identidad no nos hace olvidar".
  - "Hoy "sólo" aprenden a leer y escribir. La educación del Yachay Wasi Inka se debe implementar aquí".
  - "Debemos practicar bien nuestra cultura como lo hacían nuestros abuelos y los Inkas".
  - "La tierra vive dice. Como nosotros también vivimos tenemos que respetar. Anteriormente (…) hacían despachos. Entonces, produce buenos animales dice".
  - "De eso no hay nada pues, ya [se] están olvidando. Sería bueno en la escuela enseñar nomás".
- Tiempo (año escolar): del 01/03/2004 al 31/03/2004
- Responsable(s): Junta comunal / Director

b) Segunda Etapa: Organización de equipos mixtos

- Ejes de acción que viabilizan la organización:
  - "El centro educativo, las autoridades y director trabajen unidos, juntos; porque eso también perjudica".
  - "Nosotros cuanto quisiéramos cambiar, pero solos no vamos a poder. Debemos trabajar en equipo. Los padres de familia deben de

convencerse de que su cultura, su lengua es importante, también como lo es el castellano".
- "Los ancianos de la Comunidad se están muriendo. Preguntando a ellos debemos enseñar a nuestros niños, bonito".
- "Algunas personas no sienten nada por la comunidad. Entonces, los que enseñan serían de la comunidad".

- Tiempo: del 01/04/2004 al 07/04/2004
- Responsables: Junta comunal / Director

c) Tercera etapa: Ejecución / evaluación (según ciclo agroecológico)

- Ejes de acción que dinamizan la ejecución:
  - "Un aprendizaje significativo, se debe lograr partiendo de su realidad, de su ámbito del niño. Tampoco no encerrarnos en su medio, siempre darle a conocer también de otros".
  - "Debemos saber el quechua bien, no de cualquier manera, al igual que el castellano".
  - "Lo más urgente sería la EBI. Porque, está[n] retrasados los niños del campo".
  - "Estamos olvidando nuestra cultura andina y nos estamos identificándonos con otras culturas. No quiero decir que solamente aceptemos o vivamos dentro de nuestra cultura, sino también que haya una interculturalidad".
- Tiempo: del 09/04/2004 al 20/12/2004
- Responsables: Equipos mixtos (comunarios, docentes, niños).

6.5. Desarrollo de las etapas

- **Primera etapa:** reflexión comunitaria
  La reflexión comunitaria será un espacio de discusión y definición de elementos de reafirmación cultural para su inserción y tratamiento en procesos educativos interculturales locales. Por lo tanto, esta etapa será decisiva y determinante para emprender acciones de organización y la conformación de equipos de acuerdo a los lineamientos acordados.
  En ese sentido, esta etapa de reflexión se apoyará en los siguientes ejes de acción provenientes de la visión educativa de la nación Qanchi:

Promoción educativa desde las comunidades

Primeramente se reflexionará sobre las posibilidades de generar una propuesta educativa desde la comunidad con opción de gestión com-

partida con los docentes teniendo la perspectiva de reafirmar la cultura local andina. Por lo tanto, ésa será la línea de inicio de los procesos de reflexión siguientes. En principio implicará hacer una evaluación de los efectos socio-culturales (ventajosos o desfavorables) que el sistema educativo actual ocasiona en los niños y niñas al interior de las relaciones intergeneracionales e intra comunales (énfasis en lo intracomunal).

Valoración de la cultura andina y lengua

El segundo tema de reflexión se hará en torno a los beneficios y desventajas de las prácticas culturales andinas locales (costumbres) en la vida comunitaria ancestral y actual (formas de trabajo colectivo y ritualidades de reciprocación) y el papel que desempeña la lengua quechua. Comprenderá también una revisión de los procesos de aprehensión o conformación del sentido colectivo y la reciprocidad en el entorno del ayllu total (naturaleza, deidades andinas, hombres) en los niños y niñas actuales. Así mismo se verán algunas experiencias de otros pueblos indígenas que trabajan por la reafirmación de su cultura ancestral.

Educación en el *Yachay Wasi* Inka

En esta sesión de reflexión se compartirán opiniones y comentarios acerca de los conocimientos, saberes y las formas de transmisión y aprendizaje Inka a partir del Yachay Wasi (análisis por aspectos de "especialización"). Del mismo modo, se tratará de identificar la vigencia de estos conocimientos y saberes en la actualidad y determinar la importancia que tienen en la vida en el campo.

Por otro lado, se dialogará sobre la relativa relevancia actual del sólo saber leer y escribir tanto en la vida rural como urbana para los campesinos.

Protección y promoción de la cultura andina

En este taller reflexivo se dará énfasis en las posibles maneras de desarrollar una adecuada y consciente práctica cultural andina local al interior de las familias (con hijos e hijas sobre todo) y la comunidad. Por lo tanto, se definirán los diversos espacios cotidianos de reafirmación y transmisión intergeneracional. En ese sentido, la preocupación girará en torno a lograr un compromiso de lealtad cultural y lingüística como fundamento práctico de transmisión hacia los más jóvenes y niños.

(Re) formación en cultura andina

En este último taller de reflexión se dialogarán aspectos específicamente relacionados con los rituales de reciprocación con la tierra, los apus, la naturaleza y los hombres como comunidad de seres vivos e interrelacionados. De esta manera se estará reforzando el corazón mismo de la cosmovisión andina.

Por otro lado, se discutirá si podría ingresar a la escuela (currículo) como materia de enseñanza o en todo caso quedar sujeto a las prácticas reales y vivenciales en el seno de las familias y comunidad.

Cronograma de primera etapa: reflexión comunitaria

Temas	Responsable(s)	Tiempo	Recursos:Humanos, físicos,financieros
Efectos socioculturales de la educación formal / papel de la comunidad	1 Presidente de la comunidad 1 Joven de secundaria urbana 1 Profesor	Un día	Coca Comida colectiva
Las "costumbres" andinas: ventajas desventajas.	1 Presidente de la comunidad 1 Profesor	Un día	Coca Comida colectiva
Conocimiento y sabiduría Inka y formas de transmisión (Yachay Wasi) Lecto / escritura actual	Paqu de la comunidad 2 Abuelos 1 Jovén profesional / sin trabajo 1 Presidente de la	Un día Un día	Coca cola Comida colectiva Coca
Fortalecimiento de la cultura andina para la actualidad	comunidad 1 Profesor		Comida colectiva
El colectivismo y la reciprocidad andina (pedagogización?).	Paqu de la comunidad 2 Comuneros	Un día	Coca Comida colectiva

- **Segunda etapa:** Instancias de organización
  Esta segunda etapa estará dirigida a establecer las diferentes unidades de coordinación y ejecución que harán posible desarrollar la propuesta. Tomando estos ejes de acción se procederá a conformar los equipos.

Gestión educativa coparticipativa

En este primer caso se conformará una comisión mixta general de coordinación compuesto por:

Un(a) representante de la comunidad
Un(a) representante del centro educativo
Un(a) representante de los niños y niñas
Ellos dirigirán el proceso restante, además dirigirán la discusión sobre la forma o estrategia de gestión (consuetudinaria / legal estatal / mixta).

Equipos por la EBI

En esta etapa, la coordinadora general en discusión con la asamblea determinará los diversos equipos de trabajo que serán necesarios para llevar a cabo la propuesta. Por lo tanto se sugiere la conformación de estos dos tipos:

- Equipos de trabajo extracomunal: para viabilizar conocimientos y saberes externos a la comunidad (incluida la lengua)
- Equipos de trabajo intracomunal: para viabilizar conocimientos y saberes internos o locales (más los apropiados)

Revaloración / recuperación a través de la escuela

La recuperación de los saberes y conocimientos andinos locales será básicamente el trabajo del Equipo Intracomunal. Por lo tanto, ese equipo de investigación y recopilación de narraciones orales y/o prácticas vivenciales hará posible la presencia en el ámbito escolar o la visita a la misma casa o espacio de práctica cultural del sabio o sabia en conocimientos andinos para su socialización.

Docente de la propia comunidad

Aparte de los equipos extra e intracomunal, se elegirán "pares pedagógicos" diversos (de acuerdo a la "especialización" y o dominio de saber o conocimiento andino) de la propia comunidad que colaboren en el trabajo docente para un mejor tratamiento intercultural durante los procesos educativos. Estos pares pedagógicos sólo serán "cooptados" en la vida escolar a entera voluntad y predisposición de ellos.

Cronograma de segunda etapa: Instancias de organización

Instancias de organización	Responsable(s)	Tiempo	Recursos:Humanos, físicos,financieros
Elección / determinación de la comisión mixta general	1 Presidente de la comunidad 1 Director de C.E.	Un día	Coca Comida colectiva
Designación de comités de trabajo extra e intra comunal	Comisión mixta general	Un día	Coca Comida colectiva
Designación de posibles "pares pedagógicos"	Comisión mixta general	Un día	Coca Comida colectiva
Diseño del cronograma de acción	Comisión mixta general y comités	Un día	Coca Comida colectiva

- **Tercera etapa:** Instancias de ejecución / aplicación
  Los siguientes ejes de acción servirán de principios rectores de las prácticas pedagógicas en esta escuela rural.

Una educación desde la realidad de los niños

Este será el principio rector de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, partir del ámbito de conocimiento real, local, del niño para ser enriquecido, primeramente, con el saber andino local (recuperado en el mejor de los casos vía equipos de trabajo intracomunal), y a su vez ser complementado con el saber de los "otros" o el convencional (vía equipos de trabajo extracomunal), sería la practica educativa ideal. Así se podría generar en los niños y niñas y en todos los implicados en dicho proceso actitudes positivas de relacionamientos interculturales.

Promoción del bilingüismo quechua-castellano

Aparte del tratamiento cultural en las acciones educativas, el tratamiento lingüístico (en este caso bilingüe) también será de suma importancia en los procesos educativos. Por lo tanto, se utilizará la lengua quechua como primera lengua (por las características socio lingüísticas del entorno comunal) y el castellano como segunda lengua. Estos procesos serán corroborados por los equipos de trabajo y los pares pedagógicos según la situación de uso que la lengua demande (la lengua como objeto de estudio y/o instrumento de aprendizaje).

Educación bilingüe intercultural

De acuerdo a lo desarrollado en las etapas y puntos anteriores, se estaría trabajando un nivel bueno de Educación Bilingüe Intercultural.

Por lo tanto, tomando en cuenta la demanda, este proceso estaría incidiendo adecuadamente sobre sus alcances.

Interculturalidad

Como aparece en el título, la real intención de la propuesta es enfatizar y desarrollar la reafirmación cultural andina tanto de niños y niñas como en la comunidad en general, y vincularla a procesos relacionales positivas de interculturalidad.

Cronograma de tercera etapa: Instancias de ejecución / aplicación

Instancias ejecución / aplicación	Responsable(s)	Tiempo	Recursos:Humanos, físicos,financieros
Realidad socio cultural y lingüístico del niño y lo "otro" externo	Docente **Equipos** Pares	8 meses 15/04/2004 15/12/2004	Ambiente comunal, productos de la comunidad
Tratamiento de lenguas (L1 y L2) (tiempos)	Docente Equipos Pares	8 meses 15/04/2004 15/12/2004	Productos de la comunidad, ambiente familiar comunal y otros
Realidad socio cultural y lingüística del niño en relacionamiento con lo "otro"	Docente Equipos Pares	8 meses 15/04/2004 15/12/2004	Ambiente familiar comunal y otros externos

6.6. Evaluación y monitoreo

La evaluación y reflexión sobre los procesos dados de realizarán cada dos meses al nivel de toda la comunidad. Las conclusiones serán tomadas para enriquecer o dinamizar las acciones de la propuesta. El monitoreo será permanente (durante los 8 meses) y estará a cargo de la Comisión Mixta.

La implementación de esta propuesta tendría como momento inicial la negociación con el cuerpo de docentes de la escuela en la comunidad. Salvando esta situación se daría la construcción progresiva de niveles cada vez más participativos de gestión entre las diferentes instancias de acción. Esta cogestión educativa, abordada en principio para el fortalecimiento de la identidad andina local, generará consecuentemente procesos interculturales reales, lo que representará un avance en el difícil modo de trabajar la interculturalidad en instancias donde convergen diferencias culturales.

Bibliografía

ALARCÓN, Florencio

1997 "La propuesta educativa campesina" En: *Mesa redonda: Problemática de la implementación de Reforma Educativa y propuesta educativa campesina en Cochabamba.* Cochabamba: CENDA (memoria). 8-13.

AMADIO, Massimo

1989 "La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina". En Luis E. López y Ruth Moya (ed.) *Pueblos indios, estados y educación*. Lima: PEB, MEC-GTZ, ERA. 425-439.

AMES, Patricia

2002a "Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos" En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades.* Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. 343-371.

2002b *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú.* Lima: IEP (Colección mínima 52).

ANSIÓN, Juan

s/a *La escuela en la comunidad campesina.* Lima: Ministerio de agricultura, MED, FAO, COTESU.

ANSIÓN, Juan, Alejandro LAZARTE, Sylvia MATOS, José RODRÍGUEZ y Pablo VEGA-CENTENO

1998 *Educación: La mejor herencia.* Lima: Fondo Editorial de la Pontifica Universidad Católica del Perú.

ARANGO, Marta

1990 *La participación de los padres y la comunidad: un eslabón necesario en los programas de atención integral a la niñez.* Washington: PREDE/OEA.

ARRATIA, Marina
2002 *Nuevos enfoques sobre gestión educativa.* Cochabamba: mimeo.
ÁVILA, Javier
2002 "Regionalismo, religiosidad y etnicidad migrante trans/nacional andina en un contexto de "globalización": el culto al señor de Qoyllur Ritti (sic). En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política Desafíos y posibilidades.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 209-246.
CABALLERO, Luis F.
1987 *Visión histórica de Canchis.* Sicuani-Cusco: s/ed.
CASASSUS, Juan
1999 "Acerca de la teoría y la práctica de la gestión: marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: *La gestión en busca del sujeto.* Seminario internacional: Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago de Chile: UNESCO. 12-28.
CASTRO, Vanesa y Magdalena RIVAROLA
1998 *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la Metodología de la Investigación Cualitativa.* s/l: MEC-HIID.
CENTRO BOLIVIANO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EDUCATIVAS (CEBIAE)
2000 *Representaciones sociales y culturales de género. Un factor de influencia en la educación escolarizada.* La Paz: CEBIAE.
CHAMBI, Modesto y René HUANACUNI
2000 "Organización y educación bilingüe intercultural del pueblo aymara en el Perú". En CENAQ (comp.) *Abriendo caminos. Taller seminario internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos,* Popayán del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1999. Cochabamba: PROEIB Andes. 267-285.
CHIRAPAQ
2002 *Las mujeres indígenas del Perú frente a la discriminación y racismo con los pueblos indígenas.* Lima, del 2 al 4 de marzo de 2001. En *www.eurosur.org/TIPI/racismo.htm*
CHISAGUANO, Silverio
2002 "Situación y problemática indígena en el Ecuador". En CEA-CENAQ (comp.) *Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB.* Memorias del III seminario internacional de los pueblos indígenas de los países andinos. Cochabamba: CEA. CENAQ. 53-55.

COMISIÓN ORGANIZADORA DE LA CONSULTA INDÍGENA SOBRE LA REFORMA CONSTITUCIONAL

2003 *Propuesta concertada para incorporar los derechos de los Pueblos Indígenas y Comunidades en la Constitución Política del Perú.* En: *www.grupochorlavi.org/php/doc/documentos consultaindigena.pdf*

CONDORI, Froilán

2002 "El currículo diversificado a partir de la cosmovisión territorial en educación primaria". En CENAQ-CEA (comp.) *Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB.* Memorias del III seminario internacional de los pueblos indígenas de los países andinos. Cochabamba: CEA. CENAQ. 175-184.

CONFEDERACIÓN DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DEL ECUADOR (CONAIE)

1994 *Proyecto político de la CONAIE.* Quito: CONAIE.

CONFEDERACIÓN SINDICAL ÚNICA DE TRABAJADORES CAMPESINOS DE BOLIVIA (CSUTCB)

1991 "Hacia una educación intercultural bilingüe". *Raymi 15.* La Paz: Jayma.

CONFERENCIA PERMANENTE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DEL PERÚ (COPPIP)

2002a *II Congreso nacional de pueblos indígenas del Perú.* Lima, 24 y 25 de agosto de 2001. En *www.rcp.net.pe/ashaninka/coppip/Py_consulta.htm.*

2002b *I Congreso extraordinario de los pueblos quechuas del Perú.* Cusco, del 4 al 9 de noviembre 2001. En *http://webserver.rcp.net.pe/convenios/coppip/Congreso Quechua.htm*

CONGRESO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS Y PUEBLOS INDÍGENAS DEL PERÚ

1997 *Declaración del Qosqo.* En *www.rcp.net.pe/ashaninka/coppip/qosqo.htm*

CONSEJO EDUCATIVO AYMARA (CEA)

1998 Plan operativo 1998-2001. s/l. mimeo.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC)

2000 "La educación propia nuestro camino de resistencia como pueblos originarios". En PROEIB Andes (comp.) *Abriendo caminos. Taller seminario internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos,* Popayán del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1999. Cochabamba: PROEIB Andes. 45-58.

CSUTCB, Ecuarunari, Federación Oriana, COPPIP
1999 *Declaración del primer encuentro de los pueblos quechuas de América.* En *www.quechuanetwork.org/yachaywasi/PueblosQuechuasDeclaración1.htm.*

DEGREGORI, Carlos Ivan
1998 "Comunidades: Tierra, instituciones, identidad". En I. Degregori (ed.) *Comunidades: Tierra, instituciones, identidad.* Lima: Diakonía-CEPES-Arariwa. 13-31.
2002 "Identidad étnica, movimientos sociales y participación en el Perú". En: Mutsuo y Degregori (org.). *Estados nacionales, etnicidad y democracia en Latino América. Osaka:* Japan Center for Area Studies. 161-178.
s/f "Indigenismo, clases sociales y problema nacional". En *Indigenismo, clases sociales y problema nacional. La discusión sobre el "problema indígena" en el Perú.* Lima: CELATS. 15-51

DELANNOY, Francoise
1999 "Reformas en gestión educacional en los noventa". En: *La gestión en busca del sujeto.* Seminario internacional: Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago de Chile: UNESCO. 29-50.

DE VRIES, Lucie
1989 "Política lingüística y educación bilingüe en los países andinos relativas a los quechua-hablantes". En Luis Enrique López y Ruth Moya (ed.) *Pueblos indios, estados y educación.* Lima: PEB-Puno, MEC-GTZ, ERA. 27-43.

DIARIO LA REPÚBLICA
2003 "Seis veces más pobres". En sección Especial. Lima: Compañía Impresora Peruana S.A.

EL REGIONAL
2003 *Ley orgánica de gobiernos regionales Nº 27867 y su modificatoria Nº 27902.* En *http://members.fortunecity.es/leyesperu/Regiones/leyorganica_4.htm*

ESCOBAR, Alberto
1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú.* Lima: IEP.

FLORES, Carlos
1987 "El santuario de Qoyllur-Rit'i, expresión y germen de organización campesina". En: *Anthropológica Año V, Nº 5.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 119-153.

GARCÍA, Fernando
2002 "Diseño curricular de formación docente y educación primaria y su relación con la participación comunitaria en la

experiencia de FORMABIAP". En CEA-CENAQ (ed.) *Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB.* Memorias del III seminario internacional de los pueblos indígenas de los países andinos. Cochabamba: CEA. CENAQ. 133 - 138.

GARCÍA, María Elena y José Antonio LUCERO
2003 "Un país sin indígenas: Repensando la política indígena en el Perú". En: *Seminario internacional: Movimientos indígenas y estado en América Latina.* Del 22 al 24 de mayo. Cochabamba: PROEIB ANDES, CEIDIS, CESU, CENDA.

GARCILASO, de la Vega Inca
1995 [1609] *Los comentarios reales de los incas.* México: Fondo de Cultura Económica.

GENTO PALACIOS, Samuel
1992 *Participación en la gestión educativa.* Madrid: Santillana. Aula XXI.

GIMÉNEZ, Gilberto
1999 "Identidades étnicas: estado de la cuestión". México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. (mimeo).

GROS, Christian
2000 "Poder de la escuela, escuela del poder: proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización". En: Memorias, *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales.* 2 Congreso nacional universitario de educación. Popayán: Universidad del Cauca. 43-85.
2002 "Democracia, etnicidad y violencia: El embrollo colombiano". En Mutsuo y Degregori (org.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en Latino América.* Osaka: Japan Center for Area Studies. 129-146.

GUERRA, Vicente
1982 *K'anchi, La provincia de Canchis a través de su historia.* Lima: Empresa Editora Humboldt S.A.

GUTIÉRREZ, Walter
2002 "Informe de la situación educativa indígena en Bolivia". En CEA-CENAQ (ed.) *Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB.* Memorias del III seminario internacional de los pueblos indígenas de los países andinos. Cochabamba: CEA. CENAQ. 44 - 52.

HERNÁNDEZ, Roberto; Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA
1991 *Metodología de la investigación.* 2° Edición. México: McGraw-Hill.

HIDETAKA, Ogura
2002 "Etnia, nación y modernidad en el Perú". En: Mutsuo y Degregori (org.). *Estados nacionales, etnicidad y democracia en Latino América.* Osaka: Japan Center for Area Studies. 179-194.

IGUÍÑIZ, Manuel
2000 "La educación primaria en la política educativa peruana" En Tarea (ed.) *Educación primaria al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los países andinos.* Lima: Tarea. 47-74.

IPIA, Rosalba y Graciela BOLAÑOS
2002 "Los retos y desafíos de un currículo propio de los pueblos indígenas de Colombia dentro del contexto de la etnoeducación". En CEA-CENAQ (ed.) *Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB.* Memorias del III seminario internacional de los pueblos indígenas de los países andinos. Cochabamba: CEA. CENAQ. 97 - 114.

JACKSON, Jean
1992 *El concepto de "nación indígena": algunos ejemplos en las américas.* Cambridge: MIT.

JIMÉNEZ, Rosalba
2000 "La educación una estrategia para la construcción de condiciones de interculturalidad". En UNCA (comp.) Ponencias presentadas al II seminario internacional, *La interculturalidad: desafío educativo de los pueblos indígenas en los países andinos.* Cusco: UNCA.

MACHADO, Ana Luisa
2001 "El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela". En UNESCO (comp.). *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe.* Santiago: UNESCO-Santiago. 252-262.

MANDEPORA, Marcia
2001 *Opaete jokuae reta jae participación (Todo eso es participación) Participación guaraní y gestión educativa en las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri.* Tesis de maestría. Cochabamba: UMSS-PROEIB Andes.

MARIÁTEGUI, José Carlos
1998[1928] *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana.* Lima: Amauta. (65 ed.).

MERLINO, Rodolfo y Mario RABEY
1992 "Resistencia y hegemonía. Cultos locales y religión centra-

lizada en los Andes del sur". En Allpanchis**.** *El poder de lo sagrado.* Nº 40. Cusco: IPA. 173-200.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES DE BOLIVIA (MEC Y D)

2001 *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.* La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MED)

1998 *Orientaciones para la formulación del Proyecto de Desarrollo Institucional.* Documento de trabajo. Lima: MECEP.

2000 *Estructura curricular básica de educación primaria de menores (I ciclo).* Lima: DINEIP.

2001 *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención.* Lima: MECEP.

2002a *Estadísticas básicas 2002 / Unidad de Estadística Educativa.* En *http://escale.minedu.gob.pe*

2002b *IV. Normas generales para centros educativos.* En: *http://www.minedu.gob.pe/el_ministerio/normas_de_gestion/fr_ngenerales.htm*

2002c *Política nacional de lenguas y culturas en la educación.* Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI).

2002d *Programa especial Educación Rural y Desarrollo Magisterial.* Lima: Oficina de Coordinación para el desarrollo educativo rural.

2003a *Ley general de educación (Ley Nro. 28044).* Lima: MED.

2003b *Propuesta para un acuerdo nacional por la educación.* En *http://www.campus-oei.org/observatorio/Peru.pdf*

2003c *Normas generales para Centros Educativos.* En *http://www.minedu.gob.pe/el_ministe...ormas_de_gestión/fr_ngenerales2.htm*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (MEN)

2000 "La ednoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia". En PROEIB Andes (comp.) *Abriendo caminos. Taller seminario internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos*, Popayán del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1999. Cochabamba: PROEIB Andes. 217-224.

MOCUÉ, Justiniano

2000 "Currículo y planificación en la formación de maestros bilingües de la amazonía peruana (FORMABIAP)". En PROEIB Andes (comp.) *Abriendo caminos. Taller seminario internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los paí-*

ses andinos. Popayán del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1999. Cochabamba: PROEIB Andes. 247-265.

MONTOYA, Rodrigo

1985 *El factor étnico y el desarrollo.* Seminario nacional: Hacia una estrategia de desarrollo para la sierra del Perú. Cusco, 2-5 julio. (Mimeo).

1990 *Por una educación bilingüe en el Perú.* Lima: CEPES. Mosca Azul.

1992 *Al borde del naufragio (Democracia, violencia y problema étnico en el Perú).* Lima: SUR Casa de estudios del socialismo.

1998 *Multiculturalidad y política. Derechos indigenas, ciudadanos y humanos.* Lima: SUR Casa de estudios del socialismo.

MUNICIPALIDAD PROVINCIAL DE CANCHIS

1999 *Canchis construyendo futuro. Plan de desarrollo estratégico 2000-2010.* Lima: Gráfica Boreal.

ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA (ONIC)

2000 "La educación como estrategia para el fortalecimiento de los proyectos y planes de vida de los pueblos indígenas". En PROEIB Andes (comp.) *Abriendo caminos. Taller seminario internacional. Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos*, Popayán del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1999. Cochabamba: PROEIB Andes. 30-43.

PUJADAS, Joan Josep

1993 *Etnicidad: Identidad cultural de los pueblos.* Madrid: EUDEMA.

RAHNEMA, Majid

1996 "Participación". En Wolfgang Sachs (comp.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Lima: PRATEC. 194-215.

RAMOS, Rubén

1999 *El proyecto de desarrollo institucional*: metodología para su formulación. Lima: Radda Barnen de Suecia.

SÁNCHEZ MORENO, Guillermo

1997 *Gestión Educativa.* Lima: Foro Educativo.

SEPULVEDA, Patricia

2002 *Historia oral.* En *http://clio.redivis.es/artículos/oral.htm*

SICHRA, Inge

2003 "Diversidad cultural... ¿un problema? Interculturalidad... ¿una utopía?". En Eva Gugenberger (ed.) *Hispano-Americana Comunicación Intercultural en América Latina: ¿Del conflicto al diálogo?* Frankfurt: Peter Lang. 169-190.

STROBELE, Juliana

1992 "Las comunidades religiosas fundamentalistas en Bolivia". *Allpanchis. El poder de lo sagrado.* Nº 40. Cusco: IPA. 219-253.

TOVAR, Hermes
1986 "Problemas de la transición del Estado colonial al Estado nacional (1810-1850)". En J.P. Deler/Y. Saint-Geours (comp.) *Estados y naciones en los andes.* Lima: IEP. 369-395.

VARESE, Stefano
1987 "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo". En Zúñiga, Ansión y Cueva (ed.) *Educación en poblaciones indígenas.* Santiago: UNESCO-OREALC. 169-191.

WILLIAMSON, Guillermo
1998 *Evaluación de experiencias de educación intercultural bilingüe, autogestionadas y cogestionadas.* Temuco, Chile: UNESCO/OREALC.

YÁNEZ, Consuelo
s/a *La educación indígena en el ecuador. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos.* Quito: ICAM.

ZÚÑIGA, Madeleine, Lucía CANO y Modesto GÁLVEZ
2003 *Construcción de políticas regionales. Lenguas, culturas y educación.* Ayacucho: IER José María Arguedas.

ZÚÑIGA, Madeleine y Modesto GÁLVEZ
2002 "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta política" En: Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades.* Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. 309-329.

Anexos

Anexo 1:
Guía de observación (go)

¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente?
¿Cuál es la naturaleza de su participación y de la interacción?
¿Qué estatus y roles aparecen en su interacción?
¿Quién toma qué decisiones y por quién?
¿Qué lenguas utilizan para comunicarse?
¿Realizan cambios de código?
¿Quién habla y quién escucha?
¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en su organización?
¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

Anexo 2:
Guía de entrevista semi estructurada

¿Cuál es el origen de la nación Qanchi?
¿Cuál fue la relación que tuvieron con los Inkas? ¿Cuál fue la situación de sus tierras? ¿Y cómo era su educación?
¿Qué pasó con la llegada de los españoles? ¿Cuál era su condición? ¿Y de sus tierras? ¿Y de su educación?
¿Cuál fue su participación durante las luchas por la independencia?
¿Qué pasó en la época de las haciendas? ¿Cuál era su condición? ¿Y de sus tierras? ¿Y de su educación?
¿Qué cosas cambiaron con la Reforma Agraria de 1972? ¿Cuál era su condición? ¿Y de sus tierras? ¿Y de su educación?
¿Cuál es la situación actual de la nación Qanchi? ¿Y de sus tierras? ¿Y de su educación?

Anexo 3:
Formato de consolidación histórica de la nación qanchi

QANCHI LLAQTANCHIK						
Origen	Periodo Inka	Invasión española	Luchas por la independencia	Periodo de haciendas	Reforma agraria	Actualidad
	Condición socio-cultural y político					
	Tenencia de las tierras					

Anexo 4:
Formato de consolidación educativa histórica de la nación Qanchi

QANCHI LLAQTANCHIKPA YACHAYNIN						
Origen	Periodo Inka	Invasión española	Luchas por la independencia	Periodo de haciendas	Reforma agraria	Actualidad
Educación	Educación	Educación	Educación	Educación	Educación	Educación

Anexo 5: Síntesis histórica de la nación Qanchi-comunidad de Lari

QANCHI LLAQTANCHIK						
Origen	**Periodo Inka**	**Invasión española**	**Luchas por la independencia**	**Periodo de haciendas**	**Reforma agraria 1972**	**Actualidad**
- A la gente de esta región le llamaban Qanchi, ahora Canchis. (L/C1/E.CH) - También había gente de otras tierras (L/C1/J.CH) - Siempre vivían aquí (L/C2/B.J) - Aparecieron en Maranganí (Mamuera) y de ahí se expandió (L/C2/G.P)	**Condición socio-cultural y politico**					
	- Convivencia armónica con los inkas, con pequeños pleitos (L/C1/E.CH). - Llegaron hasta Raqch'i, eran buenos (L/C2/B.J) - También estuvieron en Qhiwar (Inka kuka) (L/C2/C.CH) - Trabajo cooperativo de Inkas y Qanchis (L/C3/M.H)	- Persecución y matanza a los inkas y robo del oro, la plata y otras riquezas (uso de armas sofisticadas). - Indios como servidumbre. - Constructor de iglesias y pasantes de cargos (mayor pobreza) (L/C1/E.CH). - Maltrato a los indios - Arrebato de los bienes de los inkas (L/C1/J.CH) - Trajeron la religión cristiana y la escritura. - Explotación, esclavitud (trabajo forzado a látigo) (L/C2/G.P)	- Apoyo a la causa independiente (Túpac Amaru y otros) (L/C1/E.CH). - Ningún Qanchi se levanto contra los españoles (L/C1/R.H) - Hubo levantamientos por los abusos de los españoles (L/C1/J.CH) - Hubo campesinos valientes que se levantaron junto con Túpac Amaru (L/C2/B.J) - Engañaron a los españoles cargando fuego a las llamas haciendo parecer mucha gente armada (L/C2/C.CH)	- Marginación de los indios (Hacienda en la comunidad de Qhiwar) - Maltrato, pago inmediato en caso de daño de los bienes del patrón - Poca paga, trabajo gratuito (L/C1/E.CH) - Odio a los indios - Se tenia que cumplir la voluntad del hacendado - Trabajo obligado (L/C1/R.H) - No permitían ni que se acerquen a la hacienda (L/C2/B.J) - Explotados y esclavizados (L/C2/G.P)	- Leyes a favor del campesino(L/C1/E.CH) - Los hacendados se fueron (a sus casas... no sé dónde) - Expulsión de los gamonales mediante leyes del gobierno - Mejoría de la vida del campesino (L/C1/R.H)	- Seguimos siendo Qanchis. La provincia siempre esta en buen sitial con respecto a otras(L/C1/E.CH). - Si hay presupuesto hay apoyo a las comunidades por el municipio. - No hay trabajo, no hay plata (L/C1/R.H) - En el aspecto organizativo estamos mal, nos falta mayor capacidad organizativa - Las nuevas leyes de privatización no nos favorecen por que nuestra producción es poca y alcanza para muy poco (L/C1/J.CH) - Lo que produce un campesino no sube (de precio), las cosas industrializadas (...) suben, eso no esta bien, estamos peor (L/C2/G.P) - En el campo sobrevivimos (L/C3/M.H)

Tenencia de las tierras						
	- Las tierras trabajadas por los inkas andenerías (Raqch'i) (L/C1/E.CH) - Buena producción, con conocimiento de los tiempos, de sembrío de cosecha (L/C2/G.P)	- Tenencia de la tierra por los ricos (L/C1/E.CH) - Tenencia de la tierra por los españoles (L/C1/R.H) - Los criollos se posesionaron de las tierras de los Inkas (L/C2/G.P)	- Continuación	- Tenencia de grandes terrenos por gamonales y de ricos. - Pequeñas tierras para los indios (L/C1/R.H) - La gente blanca que quedó de los españoles aprovecharon más (...) los más valientes agarraban más tierras (...) y las mejores (L/C2/G.P)	- Expulsión de los hacendados y traspaso de tierras a las comunidades (L/C1/E.CH) - Los campesinos tomamos conciencia para recuperar las tierras (L/C1/J.CH) - Se formaron cooperativas pero no duraron, hubo mucho aprovechamiento de los comites (...) todavía los productos eran llevados al pueblo (...) se fracasó. Ahora se parceló las tierras y cada empadronado trabaja (L/C2/G.P) - Hubo algunas matanzas de indios por parte de los hacendados al querer ocupar las tierras de la hacienda (L/C3/M.H)	- La ley anterior 2465.. está bien. La organización la hace respetar. - La ley 26505 (Fujimori) no favorece a los campesinos, puede desorganizar a la comunidad (formación de terratenientes) (L/C1/E.CH) - Con la antigua ley nadie es dueño de la tierra, todo es de la comunidad, nosotros lo usufructuamos (L/C1/R.H) - Baja productividad de las tierras y precios bajos de nuestros productos (L/C1/J.CH) - Están bien las leyes, algunas tierras ya tienen "papeles" (L/C2/B.J) - Con la ley de la Reforma Agraria 17716, se favorecía. Ahora con esta ley (...) según el anteproyecto del gobierno tenemos que pagar impuesto o aranceles del agua y de los terrenos (...) eso no nos conviene (L/C2/G.P) - Parece que va a haber privatización de tierras y agua (...) no nos favorece, de donde vamos a tener (...) para pagar.

Síntesis educativa histórica de la nación Qanchi-Comunidad de Lari

Periodo Inka	Invasión española	Luchas por la independencia	Periodo de haciendas	Reforma agraria	Actualidad
Educación					
- Buena sabiduría y educación (khipu, no-lectura ni escritura) diferente a la actual. - Agricultura (maíz, quinua, etc.) (L/C1/E.CH) - Alta educación (saludo: ama llulla, ama qilla, ama suwa) (L/C1/R.H) - Servicio de chasquis (L/C2/B.J) - Dominio de idiomas, profesores especializados (L/C2/G.P)	- Sólo para los ricos (L/C1/E.CH) - No hubo educación, se preocuparon sólo de robar (L/C1/R.H) - No había escuelas en el campo (L/C1/J.CH) - Sólo para hijos de españoles (L/C2/G.P) - Educación en castellano para criollos y mestizos (L/C3/M.H)	- Continuación	- Sólo para hijos de hacendados. - Creación de escuelas en algunos lugares por decreto del gobierno (L/C1/E.CH). - Poca educación, sólo para ricos (L/C1/R.H) - El hacendado no permitía que los hijos de los indios estudien por temor a enfrentamientos (L/C1/J.CH) - La escuela de Laripuchuri ya funcionaba (L/C2/B.J) - Los hacendados no permitían que despertemos con la educación (...) debíamos estar humildes y oprimidos (L/C2/G.P) - Votaban (de la comunidad) al que sabía leer (L/C3/M.H)	- Buena educación con rigor (golpe, látigo). - Buenos conocimientos (técnicos, médicos con secundaria) (L/C1/E.CH) - Como no se conocía la escuela en el campo muchos no querían estudiar… tenían miedo (L/C1/J.CH) - Creación de muchas escuelas en el campo (L/C2/B.J) - Profesores responsables y con voluntad (L/C2/G.P) - Los que tenían plata podían estudiar y los que no tenían seguían marginados (L/C3/M.H)	- No nos conviene mucho (poco aprendizaje con respecto a nosotros), uso de separatas. - Uso de tecnología (computadores, calculadoras) y poco trabajo con la mente. - Dominio de otros países con su tecnología (L/C1/E.CH). - Hay una pésima educación en el campo (sólo con tareas, profesores que toman mucho, vienen tarde), en otras comunidades es mejor (L/C1/R.H) - Hay poco control de la educación en el campo (L/C1/J.CH) - Nuestros hijos tienen otro pensamiento, ya no son como nosotros (L/C2/B.J) - Los profesores con el miserable pago que reciben ya no enseñan bien, si pagarían más enseñarían mejor y los niños saldrían bien educados (L/C3/M.H)

Anexo 6: Consolidación histórica de la nación Qanchi-estudiantes comunarios del isp-tinta

QANCHI LLAQTANCHIK						
Origen	**Periodo Inka**	**Invasión española**	**Luchas por la independencia**	**Periodo de haciendas**	**Reforma agraria**	**Actualidad**
Condición socio-cultural y politico						
- Dejaron su danza "Qanchi" - Vivian en conflicto permanente con los Qullas, y al ser derrotados fueron expulsados hacia el sur (E/C5/W.G) - De la paja brava sikuwa deriva el nombre de Sicuani (E/C6/J.Tt)	- Eran muy buenos y convivian en amistad y paz (E/C5/M.A) - Vivian en armonía con la Pachamama (E/C5/F.M) - Ambos pueblos (Inka y Qanchi) aportaron sus conocimientos culturales (E/C6/O.Q) - Se practicó la interculturalidad (E/C6/R.P) - Compartieron conocimientos en agricultura, ganadería y en su forma de vivir (E/C6/M.S) - Pero no faltaron conflictos y luchas (E/C6/G.R)	- En las minas de "Espejillas t'uqu" y mina 70 trabajaron muchos indios bajo azote, brutalmente explotados - Empezaron a vivir mal, escapando (E/C5/M.A) - Se dividieron (por la religión y por la cultura) - Aprovecharon las luchas internas entre Atahuallpa y Huascar - Los indios empezaron a ser marginados y oprimidos, vistos como animales (por no tener escritura) (E/C5/F.M) - Hubo una terrible desorganización del pueblo Qanchi lo cual facilitó su dominación (E/C5/W.G) - Esclavización (E/C6/A.H) - Estuvieron entre la espada y la pared (esclavitud o muerte) (E/C6/R.P) - No tenían armas de fuego (ello posibilitó una fácil dominación) (E/C6/O.Q) - Impusieron su cultura occidental (E/C7/G.R) - Los Chankas se unieron a los españoles y facilitaron la invasión (E/C7/M.S)	- En nuestras comunidades no hubo levantamientos (E/C5/F.M) - Los inkas y los qanchis tambien debieron levantarse contra los españoles para liberarse (Juan Santos Atahuallpa, Túpac Amaru (E/C5/My.A) - Túpac Amaru y Micaela Bastidas entregaron su vida, pero se levantaron por intereses mercantiles (E/C7/M.S)	- Después del saqueo de los españoles los hacendados al no poder fortalecer el naciente estado republicano empezaron a prestarse dinero de otros países (E/C5/M.A) - Ellos fueron los segundos "españoles" todo el ayllu trabajaba para ellos obligatoriamente (pero daba salarios, pago) (E/C5/F.M) - Los Qanchis fueron aún más oprimidos por los gamonales que formaron a ser la clase dominante (E/C5/My.A) - Ellos mandaban y eran los dueños de todo (chacra, animales, dinero) (E/C5/W.G) - Surgió el indigenismo literario (Clorinda Matto) (E/C6/A.M) - Continuó la esclavización (E/C6/A.H) - Si los indios querían trabajar una pequeña chacrita y que sus pocos animales pasten tenían que dedicarse a los quehaceres de los hacendados todos los días (E/C7/M.S) - Hacián trabajar sin comer, sin salario, sin hora de descanso (E/C7/G.R)	- Fue buena para los campesinos (E/C5/M.A) - Para promover mayor producción y no queden atrasados (E/C5/My.A) - La situación mejoró... los campesinos podían determinar si querían trabajar o no (E/C6/A.H) - Ya no hubo más esclavización (E/C7/J.Tt)	- Están muy mal, la producción de sus chacras no tiene un buen precio en los mercados a pesar de trabajar mucho (E/C5/M.A) - La gente de los ayllus sólo vive de la chacra y la ganadería, por no ser profesionales no pueden encontrar trabajo (E/C5/F.M) - Muchos nos estamos olvidando de nuestra cultura andina, tenemos que volver y avanzar (E/C6/W.G) - La situación es crítica (solo se produce para consumir y no para progresar) el precio de 1@ de papa no alcanza ni para 2kg de azucar - Algunos dirigentes campesinos lucran y no sirven a los intereses de la organización (E/C6/A.H) - El estado no toma en cuenta a la población campesina (E/C6/R.P) - Somos discriminados (serranos, con bajo nivel académico) (E/C6/R.P) - Los productos procesados industrialmente cuestan más (arroz, etc) (E/C6/O.Q) - Los hacendados todavía continúan en algunos lugares (Livitaca-Chumbivilcas) - Incluso en el propio ISP sufrimos discriminación de alumnos y profesores por nuestra especialidad EBI, pero se va superando poco a poco (E/C7/M.S)

Tenencia de las tierras						
	- Con la ayuda de los Inkas (los Qanchis) mejoraron enormemente en agricultura, riego, producción (taqi) (E/C5/F.M) - Los inkas empezaron a poseer las tierras de Sicuani para el norte y de ahí para el sur los Qanchis (E/C5/W.G) - Los Kamayuq Inkas y Qanchis (jefes de grupos de familias) eran los que administraban las tierras (E/C6/A.H) - Los Inkas permitieron que los Qanchis continuasen en estas tierras (E/C6/R.P) - Trabajaron conjuntamente a traves de ayni y la mink'a (E/C6/J.Tt) - El sol tenía sus chacras y el inka tambien (E/C6/M.S)	- La producción de las tierras fueron para los españoles generando pobreza, hambre, muerte, enfermedad, genocidio (E/C5/M.A) - Pasaron a manos de los españoles y los indios trabajaron para ellos (E/C5/F.M) - Las tierras fueron abandonadas por que los Qanchis escaparon, luego otra gente empezó a poseerlas (E/C5/W.G) - Algunos españoles tambien se apropiaron (E/C5/My.A) - Apareció el feudalismo - En algunas comunidades resistieron (E/C6/A.H) - Los españoles tenían la ambición por el oro y no tanto así por la tierra (E/C6/O.Q)	- Continuación	- Se apropiaron de las tierras dejadas por los españoles (E/C5/F.M) - Por el poder que tenían se adueñaron de las tierras (E/C5/My.A) - En algunos casos los indios trabajaban por pago y en otros fueron esclavos (E/C6/A.H) - Tenían capataces que ayudaban a administrar (E/C6/A.M) - Como eran poderosos y con dinero quitaron las tierras de los indios (E/C6/O.Q)	- Las tierras de los gamonales pasaron al poder de los ayllus y se repartieron las tierras (E/C5/F.M) - Para que las tierras tengan dueño (E/C5/W.G) - Los campesinos podían tener sus terrenos y podían trabajar para ellos ya no para los hacendados (E/C6/R.P) - Hubo invasiones a las haciendas por los campesinos y botaron a los hacendados (E/C7/J.Tt) - Las tierras se parcelaron para los campesinos (E/C7/G.R)	- Las leyes de tierras no son favorables para los campesinos por que se repartirán por hectáreas / parcelas y el agua de privatizará... con qué se pagarán los impuestos si no hay dinero (E/C5/F.M) - En muchas comunidades existen personas pobres con pequeñas chacritas y no tienen título de propiedad y por lo tanto de acuerdo a ley les pueden quitar, esa es la desventaja y la ventaja sería que los poderosos podrían construir muchas cosas en esos terrenos pero no para los pobres (E/C5/W.G) - Solo los empadronados recibirían las tierras y los no empadronados serían separados (E/C5/My.A) - Los no empadronados muchas veces no gozan de: agua, tractor, no tienen voz en las reuniones, etc (E/C5/W.G) - Las leyes perjudican... se debe de pagar impuesto incluso del agua... (¿con qué pagar?) "ya no trabajaremos las chacras por temor a pagar impuestos" (E/C6/A.H) - Las tierras se están fraccionando cada vez más por herencia (E/C7/M.S) - Las tierras no utilizadas las estamos recuperando por falta (E/C7/G.R)

Anexo 7: Síntesis histórica de la nación Qanchi - Federación Provincial de Campesinos de Canchis

Origen	Periodo Inka	Invasión española	Luchas por la independencia	Periodo de haciendas	Reforma agraria	Actualidad
Condición socio-cultural y politica						
Existencia de dos grupos: Qanchis y Qullas, cada cual con su territorio (F/C3/M.T) - Regionalización ancestral (Qanchi, Qulla, K'ana, Wari, etc.) (F/C4/E.C)	- Luchas de resistencia a la dominación Inka - Implantación del ayllu y la organización social Inka (colectivismo) (F/C3/M.T) - Influencia Qulla (toponimia y costumbres) - Buen gobierno del Inka Manqu Qhapaq (entendimiento y respeto de las tradiciones y costumbres de cada región) (F/C4/E.C)	- Invasión radical - Castellanización obligatoria (Sacerdotes) - "Bloqueo" del quechua (runa simi) (F/C3/M.T) - Invasión y sustracción de bienes (oro y plata) - Disminución de habitantes, explotación y esclavitud (matanzas genocidio) (F/C4/E.C)	- Por el abuso el pueblo reaccionó (Túpac Amaru) - Los Qanchis resistieron (F/C3/M.T) - Existieron líderes Qanchis y no se les reconoce (pero quedaron en la "oscuridad") - Intereses ingleses en las luchas por la independencia emprendidas por criollos y mestizos (San Martín, Simón Bolivar, etc) (F/C4/E.C)	- Destrucción de la organización Qanchi implantación de haciendas en muchas comunidades - Trabajo gratuito (pastores) bajo responsabilidad en caso de perdida - Traslado de abono de la altura hacia el piso de valle obligado y con control estricto - Bajo voluntad del patrón caso contrario despojo de su hacienda (F/C3/M.T) - Surgimiento del gamonalismo como nueva forma de acaparamiento de tierras (el mismo sistema del feudalismo) y otras formas de explotación: feudatario, asalariado y pongo (F/C4/E.C)	- Ley 17716 el estado da prioridad al campo con la expropiación de las haciendas y la entrega a las comunidades - Retribución a los hacendados por el estado - Resistencia de algunos gamonales - Aprovechamiento de los "nuevos" administrado-res y dirigentes (F/C3/M.T) - Cambio de la forma de dominar (proyectado en el primer gobierno de Belaunde y ejecutada por J. Velazco para frenar las rebeliones del campesinado-guerrillas) - La Reforma Agraria no trajo ningún progreso al pueblo peruanofue un engaño al campesino (F/C4/E.C)	- El campesino sigue en el olvido, es el sector más perjudicado y el menos preparado (tecnificación ganadera agrícola) - Los costos de producción no recompensan (F/C3/M.T) - El pueblo Qanchi permanece unido gracias a sus relaciones ancestrales (quizá no de rebeldía pero si de bien: solidarios, cooperativos en ideas, trabajo, pacíficamente buscando el bien común) - Su participación política fue en forma conjunta, sin caudillos, elegidos desde las bases (F/C4/E.C)

Tenencia de las tierras						
	- Trabajo conjunto, sin robos, gente con mucha conciencia (F/C3/M.T)	- A través de engaños (alcohol, coca) - Mejores tierras para los españoles y los cerritos aislados para los indios (F/C3/M.T) - Surgimiento del feudalismo (servilismo indio a cambio de vivir en un pequeño terreno) (F/C4/E.C)	- Continuación de la anterior etapa	- Monopolio de los hacendados (mejores lugares por todo lugar) - Capacidad de "quitar" por su poder económico (imposibilidad de queja por los indios) - Los indios "alojados" en las haciendas, algunas comunidades organizadas permanecieron (F/C3/M.T)	- Entrega a feudatarios de las tierras de la hacienda - Surgimiento de empresas comunales y reducción de la producción agrícola ganadera en las haciendas - Se debió organizar al campesino (en formas de trabajo de esas tierras) (F/C3/M.T) - Aparentemente se entregó las tierras a sus legítimos dueños (pero no hubo preparación para organizarse y trabajar adecuadamente) (F/C4/E.C)	- Proyecto de titulación de tierras comunales (levantamiento de planos que no corresponden a la realidad y producen conflictos) - Privatización del agua (pago de aranceles) - Despojo de recursos y servicios de la comunidad (F/C3/M.T) - Fujimori dio preferencia a la privatización, queriendo ingresar a las comunidades campesinas (pero por ley las comunidades campesinas son autónomas) (F/C4/E.C)

Síntesis educativa histórica de la nación Qanchi-Federación Provincial de Campesinos de Canchis

Origen	Periodo Inka	Invasión española	Luchas por la independencia	Periodo de haciendas	Reforma agraria	Actualidad
	- Educación por niveles: Nobleza y Pueblo (Yachay wasis) (F/C3/M.T) - Trabajo mancomun (ayni, mink'a) - Usos y buenas costumbres Inkas fácilmente aceptados por los Qanchis (F/C4/E.C)	- Educación impositiva (cambio radical) en castellano - Educación para los que tenían "plata" - Educación prohibida para el pueblo (para manipular y engañar) (F/C3/M.T) - Cambio radical, imposición de la Religión y la nueva educación - Educación clasificada: Solo para algunos servidores fieles a los españoles - Continuación de la educación y de la moral Inka: ama suwa, ama llulla, ama qilla (F/C4/E.C)	- Continuación de la anterior etapa	- Prohibición de la educación de los hijos de los indios - Muy pocos educaban a sus hijos en las poblaciones (un lujo) escondidamente - Continuación de la educación Inka (práctico) en la chacra y con los animales (F/C3/M.T) - Acceso a la educación con la independencia (hijos de criollos a las universidades) y los campesinos sólo a la primaria) - Continuación de la educación Inka (algunos puntos tomados por los españoles para engañar y frenar las rebeliones indias) (F/C4/E.C)	- Mejoría de la educación (creación de escuelas en las comunidades - unidocentes) - Continuación de la educación Inka (ayni, mink'a, trueque) (F/C3/M.T) - Faltó formación/ capacitación en modos y maneras de organización y de trabajo en las tierras recuperadas - Faltó financiamiento - Aparentemente pareció que el campesino tenía acceso a la educación (con esa primera Reforma Educativa) pero la dominación continuó por los "grandes" - A pesar de ello hubo campesinos sobresalientes que "aprovecharon" (F/C4/E.C)	- "o bien aprendes a desfilar o bien aprendes a rezar" no hay una educación social (reclamar derechos, administración de gobiernos municipal, regional o nacional) - Muchos campesinos ya no educan a sus hijos - Falta preparación en mejoramiento de tierras, sanidad y manejo de ganado - Algunos temas educativos sin coherencia a la realidad campesina - Imposición de una educación en castellano en zonas rurales - Falta de buena infraestructura y mobiliario - El pueblo se educa para ser gobernado y no para gobernar (los que nos gobiernan se educan en otros países) (F/C3/M.T) - La educación esta pésima, ajena a la realidad campesina (traída desde otros países) - La historia es escrita y contada a los intereses de los grupos dominantes (F/C4/E.C)

Consolidación educativa histórica de la nación Qanchi-estudiantes comunarios del Isp-Tinta

QANCHI LLAQTANCHIKPA YACHAYNIN						
Educación						
	- Sabiduría y ciencia inka compartidos con los Qanchis (acueductos, andenes) no en escritura sino más bien en la práctica.(E/C5/F.M) - Los inkas compartieron su educación para fortalecer aún más el tawantinsuyu (E/C5/My.A) - De los inkas aprendieron los rituales (k'intu), danzas y de los Qanchis las danzas y el vestido (E/C5/W.G) - No se conoce mucho por que no nos dejaron algo escrito, pero se debió dar en la agricultura y ganadería - La educación era imitativa (E/C6/A.H) - Los hijos de los inkas se educaban en los Yachay wasis (mujeres: tejer y varones: agricultura, artesanía) (E/C6/A.H)	- La educación Inka continuó dándose en las casas y en las familias indígenas (E/C5/M.A) - La educación inka se daba y se llevaba en la memoria colectiva, los españoles trajeron la escritura y otras formas de vivir que impusieron bajo pena de muerte (E/C5/F.M) - Los españoles implantaron lo que sabían y lo que hacían (E/C5/My.A) - También significó la perdida parcial de las formas de vestido, alimentación, modo de vida, de trabajo (E/C5/W.G) - Los indios sólo tenían que trabajar, los nobles se educaban para gobernar (clases sociales) (E/C6/A.H) - Los sacerdotes enseñaban a los indios en castellano (E/C7/M.S) La educación inka se truncó por la imposición de otra (E/C7/G.R) - Por la mezcla de razas también podían estudiar los mestizos (E/C7/M.S)	Continuación	- Como trabajaban en las haciendas sus hijos no podían asistir a las escuelas, sólo aprendían cosas de sus padres - Los hacendados tenían miedo de que los indios educados podrían quitarles sus haciendas(E/C5/M.A) - Para la gente del ayllu no había buena educación... pero sí para los gamonales (hijos) (E/C5/F.M) - Tenían temor de que los indios educados empiecen a dominar igual que ellos (E/C5/W.G) - No había educación para los indios (E/C6/A.H) - Los hijos de los hacendados tenían centros de estudios (administración, gobierno) y los indios sólo por experiencia directa - Por el temor de que un indio educado vaya a empezar a liderar rebeliones (E/C6/R.P) - Los hacendados eran dueños de la educación los indios para el servicio (E/C7/G.R) - Por temor a que no conozcan más allá de su realidad (E/C7/J.Tt)	- Los campesinos ya podían mandar a sus hijos a las escuelas (E/C5/F.M) - Muchas escuelas quedaban demasiado lejos pero así asistían los que podían (E/C5/M.A) - Para que todos puedan tener el derecho de educarse por igual (E/C5/W.G) - Mejoró la educación... para todos y por igual (E/C6/A.M) - Todos tenían la obligación de poner a sus hijos a la escuela (a varones y mujeres especialmente) (E/C6/O.Q) - Los pobres no se educaban (a pesar de ser para todos) por carencia de economía (E/C7/G.R)	- Aún hoy se sigue practicando la educación Inka en nuestras comunidades (E/C5/M.A) - Muchos niños no asisten a las escuelas por falta de dinero en las familias y si asisten sólo terminan la primaria y se están quedando (E/C5/F.M) - La educación en el campo no está bien en muchos sectores (tardanza de los profesores, los alumnos no vienen, hay poco aprendizaje y poco avance) (E/C5/M.A) - Los padres no se preocupan por la educación de sus hijos y no tienen dinero y además dicen que la educación de la escuela "no sirve" para la vida en el campo y quieren que les ayuden en sus quehaceres - Muchos docentes trabajan por "ocasión" y por el sueldo y no les importa nada más (E/C5/F.M) - Los docentes no trabajan en quechua, a pesar de que los niños dominan bien, a los padres no les preocupa, los del MED ven a todos los niños por igual esas cosas están fallando (E/C5/My.A) - No les ayudan en sus tareas y avances al contrario los mandan inmediatamente a ver a los animales y a la chacra (E/C5/W.G) - Continúa el analfabetismo y el atraso - La educación está muy atrasada y no es buena en el campo (se enseña en castellano a niños quechua hablantes) para mejorar se debe de aplicar la EBI (E/C6/A.M)

	- Tenían su sistema numérico (kipus) - Los Qanchis tenían educación espontánea - Como no tenían escritura se simbolizaban (E/C6/A.M) - Se regían por el código moral: ama suwa, ama llulla, ama qilla (E/C6/O.Q) - Las escuelas eran los yachay wasis y los maestros los amawtas y los Qanchis también tenían (E/C6/M.S)					- Muchos docentes son tradicionales (cientificistas) y no parten del entorno socio cultural de los niñ@s (E/C6/A.M) - Se hace la diversificación curricular tomando en cuenta el contexto educativo de la ciudad (Lima),... no toman en cuenta la educación de las zonas rurales... debería haber otra diversificación u otro programa curricular (C.E. rurales, unidocentes, multigrados) - El factor económico y el alimentario perjudican la educación de los niñ@s del campo Los niñ@s tienen que ayudar en las labores del campo y por ello no los mandan a la escuela (E/C6/R.P) - Los ISP privados forman muy mal y eso perjudica la educación en el campo (E/C6/O.Q) - Muchas veces el profesor abusa de la inocencia de los comuneros (E/C7/J.Tt) - Hay poca inversión del estado en educación (E/C7/M.S)

La nación Qanchi, ubicada actualmente en la provincia de Canchis en el departamento de Cusco en el Perú, asume diversas estrategias y posicionamientos políticos con la finalidad de reafirmarse y valerse tanto al interior de sus propias comunidades como fuera de ellas. Los pueblos indígenas de la sierra del Perú, los quechuas especialmente, no tienen un movimiento indígena al estilo de los países vecinos que elabore una propuesta educativa dentro del marco de un proyecto político único.

En ese contexto, el aspecto educativo oficial, como elemento foráneo a las comunidades campesinas, juega un rol determinante tanto para la reafirmación de la identidad andina local como para la construcción de las nuevas identidades que las nuevas estructuras socio políticas exigen.

La exploración de la Visión Educativa es una suerte de ejercicio, de hacer oír las demandas de sectores excluidos históricamente, de sus ímpetus de participar y ejercer su poder de decisión. Esta situación hace ver que las voces de los "invisibles" se encuentran presentes en el espacio donde se hallen y que sólo hace falta entablar una cálida conversación para conocer sus propuestas.

Cooperación técnica alemana

COOPERACION REPUBLICA DE BOLIVIA
REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA