

COEXISTENCIA DE PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES LOCALES Y NACIONALES EN CONTEXTOS COMUNITARIOS Y ESCOLARES DE UNA LOCALIDAD ANDINA DEL PERÚ

Fernando García Rivera*

CINVESTAV

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, COMUNIDAD ANDINA, EDUCACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA, PRÁCTICAS ESCOLARES, QUECHUA

Introducción

En este artículo mostraré de qué manera, en la vida cotidiana de la comunidad y en las rutinas de la vida escolar, coexisten prácticas socioculturales pertenecientes tanto a la herencia social de la localidad, como a la realidad urbana nacional. Se sostiene que esta coexistencia ocurre dentro del contexto de una autonomía local que permite a la comunidad desarrollar sus aspiraciones, entre las cuales está la de demandar una escolaridad para sus hijos sensible a la necesidad de ubicarse en el contexto nacional. En la comunidad de Aucará muchos profesionales viven y dan continuidad a las actividades productivas y eventos sociales primordiales para la vida comunal, de tal forma que la escolaridad no representa una incompatibilidad para asumir las vivencias y responsabilidades comunitarias. Del mismo modo, en las rutinas de la vida escolar los niños y los

* Quechua hablante, nacido en la comunidad campesina de Aucará, Perú. Licenciado en lingüística, con estudios de doctorado en investigaciones educativas en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional en México. Este artículo toma datos del trabajo de tesis presentado como requisito para obtener el grado de doctor en el CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas. fgarcia20@yahoo.com

profesores comparten los significados de la tradición oral y, por otro lado, evocan significados mostrados en películas que llegan de las ciudades. La vida en la escuela también muestra que los profesores andinos, conocedores del quechua y del castellano como los estudiantes, son flexibles frente a las características socioculturales de los niños, quienes encuentran apoyos para acostumbrarse a las nuevas rutinas de la escuela y a las exigencias que representa.

La educación escolar impulsada por el Estado peruano se expandió intensamente durante el siglo XX de una manera que no se había visto antes (Contreras, 1996). Las campañas de expansión de la educación escolar resultantes, forman parte del proyecto inacabado e irresuelto de *integración* de las poblaciones indígenas a un Estado-nación. Desde sus inicios, las campañas escolares estatales tuvieron como fin la expansión de la alfabetización y la castellanización como objetivos centrales de las políticas educativas caracterizadas por su labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo (López y Küper, 2004). Estas acciones a cargo del Estado ocurrieron aproximadamente hasta 1970, cuando se observa la disminución de la inversión estatal en la educación, a pesar de que la cobertura de matrícula siguió creciendo (Ansión, 1993).

A partir de la década de 1970 comenzaron a surgir proyectos educativos para la población indígena, impulsados por centros académicos, las propias poblaciones rurales y las agencias de cooperación internacional. Estas iniciativas forzaron al Estado nacional a asumir gradualmente la pluralidad cultural del país hasta la adopción de una “educación intercultural bilingüe” abierta a las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas, así como de los otros sectores sociales del país. Sin embargo, según Nancy Hornberger (2000), estas políticas educativas de reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística encierran una paradoja ideológica manifestada en los discursos oficiales que persiguen los ideales de estandarización cultural y lingüística del país (asimilación), al mismo tiempo que reconocen las particularidades sociales y lingüísticas de los educandos (pluralismo). La autora muestra que estas paradojas son superadas por actores locales en sus prácticas cotidianas de entornos culturales diversos, cuando construyen significados que abren caminos para cambiar la subordinación de los pueblos indígenas. Del mismo modo, Luis Enrique López (2006) resalta que una educación intercultural que incorpore la participación indígena puede ser el escenario donde se gesten nuevas formas de convivencia y maneras creativas de organización estatal, las cuales superen las limitaciones de un Estado-nación que

hasta ahora es incapaz de realizar las aspiraciones de democracia y justicia social para todos sus habitantes y no sólo para ciertos sectores.

Las posibilidades abiertas por la educación intercultural bilingüe asumida por el Estado tienen muchas potencialidades, pero desafortunadamente esta modalidad educativa en Perú tiene problemas de calidad y cobertura, pues se ha limitado a atender, en el mejor de los casos, 25% de la población estudiantil hablante de lenguas indígenas y sólo se ha dirigido al medio rural (López, 2006). Incluso las iniciativas de educación escolar innovadoras de las organizaciones indígenas y agencias de cooperación internacional, nacidas con el ímpetu pluralista, tienen un alcance limitado que resulta ser un esfuerzo minorizado frente al aplastante sistema escolarizado del Estado peruano.

Por su parte, las poblaciones indígenas han actuado de diversos modos frente a la escuela y lo que representa. Algunas se han apropiado de los discursos pluralistas y han aceptado el desarrollo de *escuelas bilingües* en sus comunidades. Otras, han mostrado su desconfianza en una educación bilingüe que se percibe *discriminatoria* por estar dirigida solamente a poblaciones indígenas. En otros casos, las dirigencias de pueblos indígenas y activistas conciben la escuela como un espacio para la recuperación y revaloración de las prácticas sociales y lingüísticas de su herencia indígena. Para el movimiento indígena surgido en los últimos 30 años, en especial en la Amazonía peruana, la educación intercultural bilingüe nació como parte de plataformas y programas sociales que reclaman derechos colectivos de los territorios ancestrales, derechos sociales, jurídicos y administrativos, que retan la exclusión y la minorización de parte del Estado. Sin embargo, esta presencia del movimiento indígena parece ser insuficiente frente a la inercia del Estado peruano. En ese periodo, marzo 2007, el Ministerio de Educación ha logrado aplicar pruebas generales para toda la población escolar del país, ignorando el reclamo de los docentes y de las organizaciones indígenas, no obstante existen dispositivos legales que reconocen ampliamente la inclusión de las diferencias culturales y lingüísticas de los educandos.

Entre los países andinos con presencia significativa de poblaciones indígenas, Perú fue el primero en adoptar políticas de reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística. Hornberger (2000) reporta que la primera política de educación bilingüe del Estado peruano se promulgó en 1972, como parte de una reforma educativa importante en la vida nacional. Asimismo, se resalta la formulación de una Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural en los inicios de 1990, a cargo de la Dirección General de Educación Bilingüe

creada en 1988 con el ímpetu de programas de educación bilingüe en el Altiplano puneño y la Amazonía. La primera dependencia de este tipo en Latinoamérica fue fundada en México en 1979, cuando se creó la Dirección General de Educación Indígena (López, 2005). En este marco temprano de reconocimiento de una educación escolar distinta para los pueblos indígenas, tanto de parte del Estado como de la academia, se oficializa un alfabeto para las lenguas quechuas peruanas mediante la Resolución Ministerial, núm. 1218-85-ED (Cerrón-Palomino, 1994). Sin embargo, como se analizará más adelante, en la comunidad campesina de Aucará, una comunidad con crecientes niveles de bilingüismo quechua-castellano, no se manifestaron en forma notoria las repercusiones de estas políticas educativas y lingüísticas de orientación pluralista. Como las modalidades de *educación bilingüe* estatales que en su mayoría son entendidas por parte de los funcionarios del sistema educativo oficial, como dirigidas a poblaciones rurales, donde predominan niños vernáculo hablantes, sus repercusiones se notan por ejemplo en Chacralla, una población considerada *anexo* del distrito territorial de Aucará. En la comunidad de Chacralla, los profesores usan el quechua dentro del aula en forma explícita, además del castellano, y muestran una apertura mayor a las particularidades socioculturales de la localidad, gracias a su participación en seminarios de capacitación en la modalidad de educación bilingüe y en congresos donde tuvieron la oportunidad de conocer las demandas políticas de los sectores más activos del movimiento indígena peruano y andino. A diferencia de esta comunidad, en Aucará, los profesores y la población no consideran importante usar el quechua en forma sistemática en el desarrollo escolar, ni reconocen la necesidad de implementar alguna modalidad de la llamada educación bilingüe.

En México, un país semejante a Perú por la presencia multiforme de pueblos indígenas y un Estado nacional poderoso, Guillermo Bonfil (2003) ha reconocido que las comunidades locales de escala relativamente menor son los sistemas sociales que han hecho posible la *continuidad* de las civilizaciones mesoamericanas. A través de procesos de *resistencia* estas sociedades locales han mantenido espacios de *autonomía* relativa en donde se manifiestan las continuidades de las civilizaciones prehispánicas. En este mismo sentido, los Andes peruanos muestran también la presencia ubicua de pueblos herederos de las civilizaciones andinas. Reconociendo las transformaciones y los cambios ocurridos en la vida local, en la misma perspectiva de Bonfil (2003), trato de mostrar que esta población es una *continuidad* de las civilizaciones andinas que se forjaron en esta región.

Teniendo en cuenta el contexto nacional de la educación para indígenas en Perú, así como sus metas y contradicciones, el objetivo de este artículo es describir la vigencia de prácticas socioculturales andinas que coexisten en la vida cotidiana de la comunidad, tanto en el contexto escolar como en contextos familiares-comunitarios, junto a prácticas y valores que provienen de la vida citadina nacional. Primero, ubico la realidad sociohistórica de la localidad de Aucará para mostrar la vigencia de la herencia andina en la vida cotidiana. Luego, describo dos casos particulares en los cuales se muestra la coexistencia de prácticas y valores de distinto origen en la vida familiar y comunitaria. En un tercer apartado expongo dos ejemplos de la respuesta flexible de la escuela frente a las características particulares de los alumnos, los que implican la coexistencia de prácticas y valores de distinto origen en las rutinas de la escuela. Finalmente, planteo algunas conclusiones acerca de los márgenes de autonomía existentes que permiten a los actores locales superar las paradojas ideológicas de las políticas educativas y lingüísticas oficiales. Se hace notar también que las prácticas cotidianas de los actores locales, tanto en contextos de la vida comunitaria como en los ámbitos escolares, muestran un potencial que abre posibilidades a nuevas formas de convivencia social y de organización estatal en un país enriquecido por su pluralidad cultural y lingüística.

La localidad y su herencia andina

En Perú las poblaciones descendientes de pueblos indígenas prehispánicos son denominadas como “comunidades campesinas” o “comunidades nativas”.¹ Las primeras, en su mayoría, asentadas en la franja costera y el sector andino, practican la agricultura y la ganadería como actividades centrales de su vida social. Las segundas, ubicadas en las tierras bajas de la Amazonía, se dedican básicamente a la horticultura, la caza, la pesca y la recolección. En esas comunidades se nota la presencia de instituciones y artefactos culturales de la vida citadina

¹ Existen dos regímenes legales diferentes para el reconocimiento oficial de ambas formas de comunidades. En los discursos gubernamentales se usan estas dos denominaciones y a veces “comunidades indígenas”, pero se evita usar “pueblos indígenas” pese a que el Congreso peruano ha ratificado el Convenio 169 de la OIT que estipula el reconocimiento de los Pueblos Indígenas por parte de los estados.

nacional, como resultado de las expansiones del Estado y del mercado en distintas épocas. Se considera que las comunidades *campesinas* han incorporado más elementos de la sociedad dominante debido a una relación intensa y de mayor antigüedad. Por otro lado, se piensa que las comunidades *nativas* están menos influenciadas por la sociedad dominante porque su relación con ella se ha hecho más notoria desde la década de 1980.

En este marco nacional, la localidad de Aucará² está reconocida como una comunidad campesina junto con otros poblados menores que forman esta entidad. La mayor parte del poblado se autodenomina como *aucarino*, *campesino* o *provinciano*. Cuando se emplea la lengua indígena la autodenominación es *runa* (gente). En este sentido, esta lengua se denomina *runa simi* (habla de la gente). El término “quechua”³ parece ser un nombre externo aplicado a las poblaciones de la zona interandina denominada *qichwa*. Así, dentro del poblado, *quechua* designa a la lengua indígena como un término equivalente a *runa simi*. No es común que se use *quechua* para denominar a la población como una entidad social. Por su parte, los términos *indígena* e *indio* resultan discriminatorios porque refieren a alguien que es *analfabeto*, habla el *runa simi* o se dedica a las actividades agrícolas y ganaderas de autosubsistencia.

Visto desde afuera, el poblado de Aucará aparenta ser un poblado *mestizo* por la evidente presencia de instituciones ciudadinas como los cuatro centros de educación oficial, la estación de radio, el puesto de la policía nacional, el centro de salud, tiendas comerciales, aparatos de televisión, tres centros telefónicos, al lado de prácticas sociales locales de hondas raíces históricas desarrolladas en torno a la agricultura y la ganadería. El uso del castellano y de la lengua indígena, con un relativo predominio del primero en los ámbitos formales de las instituciones ciudadinas, podría reforzar la imagen de un poblado que ya no es *originario* por el

² Aucará es una población de unos 1 000 habitantes. Este poblado es sede principal de la Comunidad Campesina de Aucará y es también capital del distrito del mismo nombre. El cual se ubica en la provincia de Lucanas, departamento de Ayacucho, Perú.

³ El uso actual de “pueblo quechua” en los discursos del movimiento indígena reciente, refleja también el impacto diferente de las ondas expansivas de los sectores dominantes. Mientras que los pueblos amazónicos tienden a autodenominarse con los términos propios que aluden a *ser gente* o *nuestra familia*, rechazando las denominaciones externas, en el caso de los pueblos quechuas se acepta esta denominación externa por su largo arraigo en el discurso de los sectores dominantes y no se presta atención a los tímidos intentos de adoptar la denominación originaria de *runa* (gente) (Laime, 2007).

dominio de la lengua asociada con las ciudades. Sin embargo, una observación atenta de la vida diaria de la comunidad muestra que una gran parte de la población practica y vive en el marco de aspiraciones sociales y actividades locales de raíces históricas andinas.

Los testimonios escritos de los primeros años de la Conquista española ayudan a reconocer las continuidades y discontinuidades en el devenir de pueblos andinos como Aucará. Por ejemplo, Luis de Monzón (1965) comentó que el antiguo poblado de Apcara, considerado por los Incas como *tambo real* (Guaman Poma, 1992) era denominado “La Concepción de Huayllapampa de Apcara”,⁴ un nombre que reconoce el pasado aymara, la denominación Inca a través de un término quechua y el sello español. Las lenguas indígenas se han sucedido en esta localidad, pero las prácticas socioculturales muestran la persistencia de civilizaciones andinas cuyas expresiones actuales han incorporado también el castellano. Un estudio (Murra, 1999) en las primeras fuentes escritas de la Colonia, cotejadas con observaciones de campo en tiempos más recientes, demuestra que poblados como Aucará son continuidades de civilizaciones andinas anteriores a la expansión Inca, cuya virtud consistió en aprovechar siglos de experiencia en el cultivo del maíz y la papa, en un ecosistema hostil ubicado entre los 3000 y los 3500 metros sobre el nivel del mar. Es evidente que Aucará es una continuidad de las civilizaciones andinas que adaptaron el maíz y la papa a este entorno ambiental y también es continuidad de las jerarquías sociales que se sucedieron con la expansión del Estado Inca y las posteriores empresas hegemónicas del Estado a partir de la invasión española en el siglo XVI. La persistencia del legado andino en Aucará fue posible por lo que Bonfil (2003) denomina la conservación de espacios de autonomía principalmente en las comunidades locales.

Los márgenes de autonomía conservados han permitido que la comunidad de Aucará, por ejemplo, ejerza una educación familiar comunitaria orientada a la formación de niños respetuosos de los adultos vivida en las actividades cotidianas locales. Este tipo de educación es parte de una tradición social andina que persiste en la comunidad junto con los sistemas de significación indígenas, como se ha mostrado en una investigación realizada en esta localidad (García, 2007). El respeto

⁴ “Apcara” parece ser un término aymara que significa *fortaleza*, muy parecido al quechua *Pukara* que es también *fortaleza*. “Huayllapampa” es una denominación quechua que significa *la planicie donde crece huaylla*. El nombre español se refiere a la Inmaculada Concepción. La actual denominación de Aucará es una evolución fonética a partir del antiguo “Apcara” (García, 2007).

fomentado en los niños, mantenerse tranquilos y silenciosos cuando los adultos desarrollan sus interacciones, es parte de la construcción de personas plenas con responsabilidades sociales, expresadas por la noción quechua *runa hina kay* (ser como la gente). Como en esta comunidad los niños no son segregados de las labores de la familia y la comunidad están presentes en la mayor parte de las actividades agrícola-ganaderas y en los acontecimientos sociales donde participa toda la población. Desde muy pequeños se enseña a los niños a no interrumpir las interacciones de los adultos, de tal manera que los chicos desarrollan comportamientos medidos que son vistos por los observadores externos como *tímidos e introvertidos*.

En la educación familiar-comunitaria de Aucará, *runa hina kay* (ser como la gente), implica aspirar a una forma de vida que comprende la buena alimentación, las relaciones sociales de reciprocidad, las formas comunicativas adecuadas. En esta perspectiva, consumir las comidas locales que provienen mayormente de la agricultura forma a los niños mejor que las comidas *insulsas* que se venden en las tiendas. Se pide a los niños saludar con respeto a todos los adultos llamándolos *tío* o *tía*, estableciendo así una relación de parentesco simbólico para expresar una cercanía familiar con los miembros de la comunidad. Las personas deben ser serviciales con los demás, deben hablar en forma suave evitando el habla desagradable de los salvajes que se ponen por encima de los demás. Asimismo, se forma a los niños para ser obedientes, no golpear a los padres, hacerse querer por ellos y no responder en forma grosera a los adultos. Así, la educación familiar-comunitaria se orienta a formar personas que cumplan las exigencias de la vida en el medio local a la vez que logren pasar las etapas del sistema escolar hasta llegar a ser profesionales. Cuando un aucarino llega a ser profesional, la mayor aspiración de sus padres es que regrese a la comunidad y dedique sus esfuerzos a pasar los cargos religiosos y las obligaciones comunales para que la familia gane prestigio en el ámbito comunal. El cumplimiento de estas obligaciones y cargos otorga además los derechos para considerarse miembro pleno de la comunidad, permitiendo así la continuidad de la agricultura como actividad central de la vida comunitaria basada en la colaboración mutua entre los seres humanos y los seres tutelares de la naturaleza, y entre las alianzas de parentesco y compadrazgo.

La mayor relación con las ciudades durante los últimos 20 años ha introducido artefactos y valores culturales ciudadanos en la vida de la comunidad. Por ejemplo, en varios hogares se nota la presencia de aparatos de televisión, computadoras y

videojuegos. Asimismo, las experiencias de vida de los pobladores en las ciudades han fomentado el uso del castellano en la comunidad. Este aumento de uso de la lengua oficial ha configurado espacios de habla castellana relativamente predominantes. Antes, las asambleas comunales se desarrollaban con el uso sobresaliente del quechua por la existencia de más personas *monolingües* en dicha lengua. En la actualidad, las asambleas se realizan en castellano porque hay más personas conocedoras de esta lengua, aunque en ocasiones se exige que algunos temas sean explicados en quechua para una mejor comprensión de quienes la dominan. En las dos etapas, en todo caso, se apela al quechua en consideración a las personas que la hablan con mayor frecuencia. Hace unas décadas, los oradores usaban el castellano como símbolo de prestigio y para dar mayor formalidad a la asamblea comunal utilizaban el quechua para convencer a los comuneros que en su mayoría la hablaban. Ahora, casi todos usan el castellano porque hay más *bilingües* y en ocasiones se suele usar el quechua para entender a las personas mayores, en especial mujeres, que no dominan el castellano. De esta manera, hay espacios en donde es necesario usar el castellano para demostrar que uno ha asistido a la escuela y ha vivido en las ciudades. Las ceremonias cívicas dominicales de izamiento de la bandera nacional se realizan exclusivamente en castellano, una actividad donde sólo asisten las autoridades y una pequeña parte de la población. Las misas en la Iglesia católica se hacen básicamente en castellano, aunque el párroco local usa el quechua para profundizar ciertos puntos del sermón y para cantar algunos himnos del rito litúrgico. La escuela es el ámbito propio del castellano, aunque los profesores de origen andino son flexibles con el uso del quechua con algunos niños que entran a la escuela sin un manejo suficiente del castellano. Las oficinas estatales como la municipalidad y el centro de salud son también el ámbito exclusivo del castellano, pero eso no significa que los empleados quechua hablantes no usen dicha lengua cuando va una persona adulta que habla poco castellano. Por consiguiente, así como coexisten prácticas comunicativas locales junto a usos comunicativos de las ciudades, también se nota la coexistencia de prácticas socioculturales locales y las que provienen de la vida nacional.

Dos ejemplos de coexistencia en la vida comunitaria

Como ejemplo de la coexistencia de prácticas socioculturales locales y tradiciones culturales llegadas de las ciudades en la vida cotidiana de la comunidad, presento dos casos de generaciones distintas de aucarinos. El primer ejemplo es de Pamela, una niña de tres años nacida en Aucará y llevada por sus padres a vivir un tiempo en la ciudad. Los padres aucarinos de esta niña se trasladaron a la capital de la república en busca de empleos mejor remunerados. La vida agitada en la ciudad obligaba a estos padres a dejar a su hija pequeña al cuidado de una persona que no pertenece al grupo de parentesco. En las visitas de los abuelos aucarinos de la niña, éstos vieron que ella estaba al cuidado de una persona que no se preocupaba por darle sus alimentos adecuadamente. Entonces, los padres y los abuelos acordaron enviarla a Aucará bajo el cuidado de los abuelos, con la condición de que sería devuelta de inmediato a la ciudad si no se acostumbraba a su nueva vida, o si no se encontraba cómoda con los abuelos. Sin embargo, a las dos semanas de su arribo a Aucará, la niña se encontraba satisfecha con su nueva vida. Cuando la madre de Pamela llamaba por teléfono a la abuela, ésta le respondía que la niña estaba muy bien. La pequeña mostraba estar cómoda con la vida aucarina, pues tenía la posibilidad de ir con los abuelos al campo a las distintas actividades agrícolas y ganaderas de la familia.

Cuando yo llegaba a la casa de sus abuelos, la niña me saludaba con una soltura que se observa principalmente en los niños crecidos en las ciudades.

Un día, Pamela está sentada en la puerta de su casa y al verme llegar, como me conocía algo de los días anteriores, me saluda con una espontaneidad impresionante diciendo “Hola”. Respondo su saludo con la misma soltura y ella me dice “Esto es mi guau guau” señalando su muñeco de perrito que tiene en su regazo y señalando también el perro de la casa que dormita en la puerta. Después de visitar la casa, salgo y la niña se despide de mí con un “Chau”. Entonces, veo que ha envuelto su muñeco de perrito en un mantel, evidentemente imitando a las madres que envuelven en una manta a sus niños pequeños para cargarlos en la espalda, lo que debió observar la niña en los días de estancia en Aucará. (Notas de campo, 07/12/2004)

Esta niña muestra ciertos comportamientos aprendidos en la ciudad, como saludar sin timidez a un adulto casi desconocido; al mismo tiempo que pone en

acción formas de interacción propias de la ciudad, ella envuelve su muñeco con la misma ternura y cuidado que las madres dedican a sus bebés en Aucará. El mismo rostro de bienestar y satisfacción de la niña es una muestra de la vida que lleva en ese lugar, acompañando a sus abuelos en las actividades del campo, tomando leche fresca de las vacas, comiendo a la hora adecuada en compañía de sus familiares, a diferencia de la vida llevada en la ciudad al cuidado de una persona extraña que no le brindaba este trato familiar.

A diferencia del comportamiento de Pamela, las niñas aucarinas arraigadas en la comunidad no saludan con tanta soltura a un adulto apenas conocido, tal vez podrían saludar con un tímido “buenos días tío”. No se dirigen por su iniciativa a un adulto a menos que respondan a alguna pregunta dirigida a ellas. Les hablan con voz baja a los adultos y generalmente lo hacen poniéndose una mano en la boca en señal de timidez y recato. Sin embargo, al igual que Pamela, las niñas aucarinas educadas en la cercanía física y emocional entre el bebé y la madre, muestran esta ternura en los juegos y las representaciones desarrolladas en la vida diaria. Las niñas aucarinas suelen jugar a envolver sus muñecas con pequeños trapos como se envuelve a los bebés y las cargan en la espalda como lo hacen las madres. Este aprendizaje de los niños pequeños a través de la imitación de actividades adultas mediante los juegos, ocurre en distintos contextos culturales donde los niños no son segregados del trabajo de los adultos y crecen participando y observando las actividades cotidianas de sus padres (Rogoff, 2003).

El segundo ejemplo es de un padre aucarino de 38 años con estudios de educación primaria y secundaria en la localidad, diez años de vida en las ciudades y estudiante en ese momento en el Instituto Superior Tecnológico de Aucará. Este profesionalista, dedicado a las actividades agrícolas y ganaderas usuales de la vida aucarina, está encargado de la conducción de programas de radio en los que se hacen comentarios sobre las costumbres locales, los acontecimientos de la vida local, regional y nacional, además de difundir música de la zona andina. Durante el programa el conductor usa tanto el quechua como el castellano, aunque por el tipo de programas tiende a emplear más el primero. En la vida de profesionales como él no se detectan señales de una incompatibilidad entre ejercer una profesión, usar los aprendizajes experimentados en las ciudades y practicar las actividades productivas locales sustentadas en sus sistemas de significación.

El desarrollo de la agricultura y la ganadería en esta localidad implica conocer el medio geográfico, los sistemas explicativos locales y las normas sociales de relación entre los seres humanos, así como de éstos con los demás seres de la

naturaleza. Asimismo, exige participar en una serie de hechos sociales para asegurar las relaciones de reciprocidad y las alianzas de compadrazgo, para obtener la protección propiciatoria de los seres de la naturaleza. A pesar de estos cuidados, la naturaleza puede mostrar su poder incontrolable y hacer evidente la fragilidad humana en un medio geográfico seco, que requiere la llegada de las lluvias cada año para hacer posible la producción de las tierras. En el mes de diciembre de 2004, época de inicio de las lluvias, llovió algunos días pero no con la intensidad y la frecuencia esperada en esa temporada. Ante esta disminución de las lluvias, en una conversación cotidiana con este locutor, tocamos con la seriedad adecuada el problema. Los dos relacionamos esta falta de lluvias con el cambio climático generalizado que ambos conocemos por nuestra experiencia escolar y por los comentarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. En cierto momento de la conversación, él afirmó con seriedad y gravedad que la verdadera causa de la falta de lluvias es la vida displicente de los pobladores. Me dice que la noche anterior se ha escuchado cerca del pueblo a *qarqacha*, un ser fantástico con cuerpo de mula y persona que sale a las calles después de haber perpetrado un incesto. Varios pobladores salieron para tratar de atrapar a este ser y reconocer al infractor, al *waqra*, pero no lo lograron. Se sabe que la trasgresión de una regla social básica causa la escasez de la lluvia, y esta ausencia afecta el núcleo vital de las actividades agrícolas y ganaderas que dependen de este recurso. Al compartir este relato con el locutor de radio, expresamos en el rostro y en el tono de voz un temor y una incertidumbre que nos invade ante el eco de los gritos de *qarqacha*. Sentimos el temor y reconocimos esa posibilidad por haber vivido nuestros primeros años en el seno familiar y comunal, desde que se aprenden los sistemas de significación de las reglas sociales y las explicaciones acerca del origen de las cosas.

La reacción del aucarino y la mía, muestran que aparentemente hay incompatibilidad entre el ser profesional y el vivir los significados de la sociedad local, al referir con la misma seriedad dos sistemas de explicación distintos. Sin embargo, en la interacción discursiva, los sistemas se integraron y los interlocutores mostramos respeto a los dos, sin reconocer contradicción alguna. En el mismo sentido en que este profesional muestra la coexistencia no problemática de dos sistemas explicativos de origen distinto, en su vida arraigada en la comunidad, se ocupa del trabajo cotidiano agrícola-ganadero a la vez que es locutor en la radio local. Es hablante tanto del quechua como del castellano, y su universo explicativo incluye la certidumbre de que el rompimiento de una regla social local está

afectando la ocurrencia regular de un fenómeno natural como la lluvia. El hecho de ser profesional no le impide sentir y vivir en su pensamiento más interno el respeto a las actitudes y conocimientos locales de relaciones sociales entre los seres humanos y los seres de la naturaleza, aunque la formación escolar le permite también relacionar la falta de lluvias con un fenómeno climático globalizado sin experimentar disonancias. Al contrario, esta coexistencia de las dos explicaciones indica que él está experimentando cierta fuerza *interna* del sistema de explicación local que ambos hemos vivido en la vida familiar y comunidad de tal forma que en la interacción discursiva no vemos la necesidad de resolver lo que podría entenderse como incompatibilidad entre dos clases de explicación. La coexistencia del sistema de conocimientos locales y conocimientos modernos se vive también en otros contextos indígenas donde se fomenta la educación indígena que hace uso simultáneamente tanto de los conocimientos tradicionales como de los conocimientos *modernos* (Cajete, 1994).

La aparente incompatibilidad entre asistir a la escuela y seguir participando en las actividades locales se expresa de manera corriente en los estudios de las comunidades andinas. Por ejemplo, en algunos estudios, los pobladores expresan que la escuela es externa a la comunidad y que esta imagen influye en

[...] la idea de que ser “indígena” e ir a la escuela no son compatibles, y que estudiar implica dejar atrás algo de la “indigenidad”. En efecto, tanto maestros como campesinos sostienen a menudo que estudiar e ir tras cerdos u ovejas constituyen hechos en mutua oposición, y que ir a la escuela da al estudiante una oportunidad para usar su “cabeza” por primera vez en una vida mejor y distinta. (Zavala, 2002: 122)

El ejemplo presentado en este artículo señala otra apreciación distinta, que cuestiona la interpretación de incompatibilidad entre asistir a la escuela y ser indígena en el caso de los pobladores de Aucará. Hay aucarinos que con escolaridad o sin ella han dejado de practicar ciertas actividades o de vivir los significados locales aprendidos en la primera infancia, pero esto no es el caso de una gran parte de los aucarinos o los andinos. En la comunidad de Aucará muchos profesionales viven y dan continuidad a los valores locales a través de su participación activa al asumir o ayudar a pasar el cargo de eventos sociales primordiales para la vida comunal, como la limpieza de las acequias, la celebra-

ción de los santos locales y las ceremonias rituales de cambio de etapas en la vida personal.

La vida escolar y la flexibilidad de los actores locales

De las rutinas diarias de la escuela presento dos casos que muestran la flexibilidad de profesores y padres ante las particularidades socioculturales de los niños, y la coexistencia de distintas prácticas sociales en las interacciones del aula. El primer caso corresponde a la realidad del centro educativo inicial donde asisten niños entre tres y cinco años de edad. El segundo caso es de las rutinas observadas en el aula de primer grado de primaria.

El ejemplo de la *flexibilidad* de los profesores y padres se refiere al apoyo que brindan a un niño en proceso de acostumbrarse a la vida nueva de la escuela. Clinton, un niño de tres años, es hablante preponderante del quechua y con poco dominio del castellano. A la mitad del año escolar todavía se rehúsa a entrar a su salón en el centro educativo inicial, y se queda sentado fuera del salón. No participa en las actividades iniciales de *formación* de todos los niños, aunque sí participa de manera entusiasta en el momento de la comida escolar preparada por las madres. Se ve que tiene reticencias a participar en los espacios *escolares* en donde se usa sólo el castellano, es decir, en las actividades del aula y la actividad inicial de *formación*. En el momento de la comida, participa sin reticencias, gracias en parte a que en ese espacio tanto profesoras y madres le hablan y le permiten responder en quechua. Durante las otras actividades, las profesoras del centro educativo inicial dejan al niño quedarse fuera del salón cuando quiere, lo llevan a sentarse a su mesita cuando está dispuesto a entrar, y le permiten usar el quechua mientras gana las habilidades para expresarse en castellano. La madre de Clinton lo lleva al centro educativo inicial, aunque sabe que a veces se queda llorando fuera del salón sin participar todavía en las rutinas formales escolares. Las madres que están de turno en la cocina escolar se acercan a Clinton y le expresan palabras de consuelo, comprendiendo su molestia, al mismo tiempo que le animan a entrar al salón con sus demás compañeros. Padres y profesores saben de las incomodidades que significa acostumbrarse a las rutinas de la escuela y muestran su disposición para ayudarlo a superar estas molestias, aunque también manifiestan las exigencias de superar esos obstáculos, pues la responsabilidad de los niños es pasar por la escuela como parte de las aspiraciones locales.

Como este caso indica, profesores y padres están abiertos a las particularidades de los niños y muestran flexibilidad ante sus incomodidades mientras se acostumbran a la vida escolar. Permiten a los niños ejercer sus capacidades de *autonomía* sin dejar de insistir en que aprendan el castellano y las nuevas formas de interacción propias de la escuela. En el caso de Clinton se ha visto que le permiten quedarse fuera del aula mientras se familiariza con las rutinas que ahí se desarrollan, le hablan en quechua en los momentos de la comida escolar, al mismo tiempo que usan también el castellano, la lengua principal de las rutinas e interacciones de aprendizaje en la escuela.

Otro ejemplo de *coexistencia* ocurrió en una clase del primer grado de primaria, cuando se manejan juntos significados citadinos y expresiones de relatos orales locales. En un momento de la clase cuando la profesora permitió relatar una anécdota a uno de los niños, como un *relajamiento* antes de iniciar la escritura de una lección, los niños se disputaron los turnos de tomar la palabra para contar cada uno su relato más emocionante. La profesora dio el turno a varios niños que contaron diversos episodios del muñeco diabólico Chucky de las películas, cada uno se esforzó en relatar los episodios más llamativos. Entonces, una niña, en medio de los gritos de los niños, pidió contar algo y la profesora le dio la palabra. La niña relató con un tono de seriedad y dramatismo el encuentro con *qarqacha*, el mismo ser fabuloso de la mitología local que fue mencionado en la conversación con el locutor de radio. La profesora escuchó con la misma disposición ambos tipos de relatos aunque en forma explícita dijo que las imágenes del muñeco diabólico son dramatizaciones que no deben creer. Ante el relato de *qarqacha*, la profesora no hizo comentarios de incredulidad, sino se notó en el ambiente un temor compartido por todos frente a este ser fabuloso del sistema local de significados. Con este ejemplo, se señala una de las maneras en que los significados de distinto origen llegan a coexistir y al mismo tiempo distinguirse en las rutinas de la vida escolar. Los profesores, debido a que comparten los mismos antecedentes socioculturales de los niños, no reprimen la alusión a los significados locales. Aunque en la vida variada de la comunidad existen pobladores que se burlan de esos significados llamándolos *creencias*, se observa que en las rutinas del aula son admitidos, al igual que en otros espacios familiares y comunitarios.

La flexibilidad de los profesores frente a las características socioculturales de los niños y su apertura al mundo simbólico donde crecen, ocurre en una escuela *general* que aplica la estructura curricular nacional, sin considerar las disposiciones oficiales que permiten la introducción y la reivindicación de la lengua indígena,

así como los conocimientos locales en la enseñanza escolar. En las prácticas cotidianas específicas de los profesores aparecen estrategias creativas que hacen posible climas acogedores para el aprendizaje de los niños, sin embargo, en el plano formal de los discursos y la planificación curricular se consideran los lineamientos educativos homogéneos del Estado nacional. Los padres, por su parte, piden que la educación escolar tenga la misma calidad de la escolarización desarrollada en las ciudades para evitar las dificultades que sus hijos encuentran cuando intentan ingresar a centros superiores en la capital del país.

Conclusiones

En este artículo se ha mostrado que las prácticas cotidianas de los actores locales, se ejercen en los márgenes de autonomía que las comunidades andinas conservan. En contextos de la vida comunal, estos actores parecen no hacer evidentes ni las disonancias ni las incompatibilidades al convivir diariamente con prácticas y valores, tanto locales como de otras tradiciones culturales propias de las ciudades. En la escuela se nota la coexistencia de prácticas y valores de distinto origen, al mismo tiempo se observa una flexibilidad hacia las características particulares de los niños que están en proceso de acostumbrarse a la vida escolar. No hay evidencias de que esas actitudes y comportamientos de los profesores sean consecuencia directa de reformas educativas específicas, enmarcadas en políticas pluralistas del Estado, que reconocen las características culturales y lingüísticas de los niños. Al contrario, los datos sugieren que los actores locales desarrollen espontáneamente prácticas cotidianas que abran posibilidades a climas más adecuados para los aprendizajes escolares y para nuevas formas de convivencia. Un factor importante para que se produzca esta flexibilidad podría ser el mismo antecedente sociocultural que los profesores y niños comparten. Sin embargo, hay casos de profesores con origen cultural y lingüístico distinto al de los niños que también muestran esta apertura, porque conocen la comunidad y propician en el aula procesos de reflexión compartida, que les permiten expresarse con los significados variados de su experiencia familiar y comunitaria. El ejercicio de los márgenes de autonomía de los actores locales es también el marco para superar las paradojas ideológicas del Estado nacional, que se expresan en sus políticas asimilacionistas y pluralistas.

La vigencia de prácticas y valores arraigados en la vida comunal muestra la continuidad de las civilizaciones andinas. Esta continuidad es posible por los márgenes de autonomía que la comunidad preserva, frente a las expansiones hegemónicas de las clases dominantes. La vigencia de la herencia andina y los márgenes de autonomía ejercidos por los actores locales, en muchos sentidos, muestran que la escuela ha sido integrada a la vida comunal, aunque represente los objetivos hegemónicos del Estado nacional. Sin embargo, la continuidad de las civilizaciones andinas no significa que no haya tensiones entre las aspiraciones locales y las políticas nacionales ni que sea una continuidad lineal. En Aucará como en otras comunidades indígenas indoamericanas, las continuidades y discontinuidades se entrelazan en la transmisión intergeneracional de las tradiciones socioculturales indígenas, en el contexto de la resistencia política frente a las expansiones hegemónicas de las clases dominantes nacionales (Warren, 2000).

El caso de la escuela en Aucará muestra que las políticas educativas y lingüísticas *pluralistas* del Estado nacional son soslayadas por las prácticas específicas de los actores locales. Como sostiene Muñoz (2002), la transformación de la educación orientada a la multiculturalidad plural y el bilingüismo provendrá principalmente de las realidades y prácticas escolares específicas. Éstas muestran que ahí se desarrollan alternativas específicas en el ejercicio de los márgenes de autonomía preservados. La riqueza social de la herencia andina y la educación familiar vivida en la comunidad de Aucará ofrecen formas de aprendizaje situados, climas de convivencia social, en donde coexisten tradiciones socioculturales distintas que podrían enriquecer las prácticas escolares en las comunidades rurales no sólo del Perú, sino de las comunidades indo americanas.

Bibliografía

- Ansi3n, Juan (1993), "El mito de la escuela de hoy", en Juan Ansi3n, Daniel del Castillo, Manuel Piqueras, Isaura Zegarra, *La escuela en tiempos de guerra*, Lima, Per3, Tarea, pp. 29-52.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2003), *M3xico profundo. Una civilizaci3n negada*, M3xico, M3xico, Grijalbo.
- Cajete, Gregory (1994), *Look to the Mountain: an Ecology of Indigenous Education*, Carolina del Norte, Estados Unidos, Kivaki Press.

- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1994), *Quechua sureño. Diccionario unificado*, Lima, Perú, Biblioteca Nacional del Perú.
- Contreras, Carlos (1996), *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*, Lima, Perú, Instituto de Estudios Peruanos, Documento de trabajo, núm. 80, Serie Historia, núm. 16. [<http://www.iep.org.pe/textos/DDT80.pdf>]
- García Rivera, Fernando (2007), *Runa hina kay. La educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad quechua*, tesis de doctorado en Ciencias, México, México, CINVESTAV.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe (1992), *El primer nueva corónica y buen gobierno*, México, México, Siglo XXI.
- Hornberger, Nancy (2000), “Bilingual education policy and practice in the Andes: ideological paradox and intercultural possibility”, en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 31, núm. 2, pp. 173-201.
- Laime, Víctor (2007), “Perú: prolegómenos a la cultura runa”. [<http://www.servindi.org>]
- López, Luis Enrique (2006), “Democracia y cambios en la educación indígena en América Latina: a manera de epílogo”, en Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen*, La Paz, Bolivia, Banco Mundial/GTZ/Plural, pp. 367-373.
- _____ (2005), *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, La Paz, Bolivia, PROEIB Andes/Plural.
- _____ y Wolfgang Küper (2004), *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balances y perspectivas*, Cochabamba, Perú, PINS-EIB-PROEIB Andes.
- Monzón, Luis de (1965), “Descripción de la tierra del repartimiento de los Rucanas Antamarcas de la Corona Real”, en Marcos Jiménez de la Espada, *Relaciones geográficas de Indias*, tomo I, Madrid, España, Ediciones Atlas, pp. 237-248.
- Muñoz, Héctor (2002), “La modalidad guaranihablante o el bilingüismo social que no asiste a la escuela”, *Thule. Rivista Italiana di Studi Americanistici*, núms. 12/13, abril-octubre, pp. 147-174.
- Murra, John (1999), *La organización económica del estado Inca*, México, México, Siglo XXI.
- Rogoff, Barbara (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Nueva York, Estados Unidos, Oxford University Press.

- Warren, Kay (2000), "Indigenous activism across generations: an intimate social history of antiracism organizing in Guatemala", en Dorothy Holland y Jean Lave (eds.), *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, and Intimate Identities*, Nuevo México, Estados Unidos, School of American Research, pp. 63-91.
- Zavala, Virginia (2002), *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Perú, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

D. R. © Fernando García Rivera, México, D. F., enero-junio, 2007.