

Comunidades andinas y amazónicas quechuas

La revitalización cultural y lingüística desde la acción conjunta

Presenta experiencias que muestran que sí es posible hacer dialogar la sabiduría local con los saberes de la escuela y que de ese encuentro niñas y niños logran aprendizajes necesarios para vivir en armonía, equilibrio y en adaptación continua a los retos de la vida cotidiana. Las comunidades ponen en práctica su rol educador.

Andean and Amazon Quechua communities. Cultural and linguistic revitalisation through joint action

The article presents experiences which show that it is possible for local and school knowledge to interact, and that through the combination children learn what they need to live in harmony and balance, constantly adapting to the challenges of daily life. The communities put their educational role into practice.

CONCEPCIÓN HANCCO MAMANI

Educador comunitario quechua. Agricultor en chacras biodiversas en el valle de Yanatile.

INGRID GUZMÁN SOTA

Educadora quechua, especialista en EIB y desarrollo rural. Coordinadora de TAREA en Cusco.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes
Culturas originarias
Educación comunitaria
Revitalización cultural
Yachaq

En los últimos veinte años, en la región Cusco se han orientado hacia la recuperación de formas educativas que reafirman los valores, saberes y lenguas de las comunidades locales. Este volver a sí mismos, a mirarse en tanto pervivencia cultural como grupo, como sociedad, es un proceso que generó en comunidades y padres y madres de familia profundos cuestionamientos sobre la propia desvalorización de la lengua y cultura originarias, lo que se ha traducido, según manifiestan, en que “se pierda el respeto” y se genere “la vergüenza” (en quechua, *p'inqakuy*).

Como señala un *yachaq* y educador comunitario de Phakrawi, Q'Atuyo, provincia de Azángaro:

“ En nuestros pueblos la educación formal nació desde la acción conjunta de las comunidades, que con participación en faenas comunitarias aportaron la instalación de las escuelas con la esperanza de que sus generaciones se desarrollaran para el bienestar, y que se terminara la discriminación de los pueblos originarios. Sin embargo, al transcurrir del tiempo, la escuela no ha logrado la expectativa de desarrollarnos; hasta el momento sigue distorsionando los valores culturales, identidad y lengua de nuestros pueblos, como se evidencia en el comportamiento social de las generaciones de hoy: no hay respeto, no valoran sus comunidades ni a sus ancestros; se van en búsqueda de la vida de consumo a las ciudades; peor, ni siquiera están bien preparados para que trabajen con éxito en las ciudades”.

Esto da cuenta de la desesperanza de las comunidades en el sistema educativo formal y de la búsqueda constante de mejores oportunidades de formación para las nuevas generaciones.

UN CONTEXTO COMO MUCHOS

En el contexto de las comunidades de ceja de selva del Cusco, donde se desarrolla la presente experiencia, esta pérdida de prácticas culturales resulta evidente en expresiones como ésta:

“ Ccomunidadniypi qunqaripuchkaranku manaña apukunamanta rimachkaranku manapuniña k'intutapas churamuchkaranku”. [“En esta comunidad ya se estaban olvidando, ya no conversaban con los apus, tampoco alcanzaban ya los k'intus de coca”.] (Yachaq de la comunidad Chaco Rosario)

“ La verdad, sobre costumbres ya no había mucho, pero los conocimientos sobre medicina natural o alguna curación sí lo practicaban todavía”. (Yachaq de la comunidad Alfamayo)

“ Yo no quería hablar quechua en la escuela, no me gustaba. Mi papá me decía que no es bueno hablar quechua porque te tratan mal”. (Niña de sexto grado de la IE 50260)

La ruptura identitaria tiene su expresión más clara en el escaso apego de niños, niñas y jóvenes a lo comunal y en una cada vez mayor sobrevaloración del patrón de vida urbano, donde el consumo y la competencia son los paradigmas más importantes. Esto es reforzado desde las escuelas, donde los propios docentes manifiestan que en sus prácticas pedagógicas primaba el desarrollo de contenidos culturales del programa oficial, sin ningún tipo de contextualización, y esa ausencia de la lengua y la cultura originarias de las familias se traducía en baja autoestima, ruptura de la estructura familiar y rechazo de lo propio:

“ Teníamos niños y niñas que se avergonzaban de hablar quechua y eran muy calladitos; hasta a veces no querían que sus padres vengan a la escuela porque eran más quechua-hablantes que los demás”. (Docente de la IE 50260)

Otro aspecto que mencionan es que sus prácticas pedagógicas se sustentaban sobre todo en el paradigma de la transmisión de información, sin conexión con las motivaciones del alumno y de las situaciones de su vida diaria:

“ La mayor parte de las veces dábamos indicaciones para que los estudiantes trabajen individualmente en sus cuadernos o fichas de aplicación, copiando escritos de la pizarra, de los papelotes o del libro”. (Docente de la IE 50259)

También había poco estímulo a la participación espontánea de los estudiantes. Al respecto, los docentes manifiestan que en muy pocas oportunidades los invitaban al diálogo y al debate; más bien les hacían preguntas concretas, directas, cerradas, a las cuales respondían con respuestas cortas, simples, que no implicaban ni demandaban un nivel importante de pensamiento y razonamiento, limitando así el desarrollo de sus capacidades comunicativas:

“ La gran mayoría de las intervenciones de nuestros alumnos eran respuestas simples porque solo les hacíamos preguntas directas. En pocas ocasiones los niños planteaban preguntas, dudas, opiniones, o expresaban ideas propias, etcétera. Incluso cuando les pedíamos por ejemplo dictar palabras u oraciones, éstas eran copias o remedo de palabras u oraciones típicas de los libros y ejercicios”. (Docente de la IE 50259)

En este contexto, las prácticas pedagógicas se rigidizaban, los métodos verbalistas y expositivos se enmarcaban en esquemas de comunicación vertical. Este tipo de prácticas marginalizaban el sentido del aprendizaje, desligando lo que se aprende de lo que se vive. Esto anula la criticidad y la creatividad necesarias en todo proceso de formación personal.

En circunstancias como las descritas, donde por un lado la comunidad y las familias desvalorizaban su cultura y su lengua y, por otro lado, esta percepción de minoridad o de falta de valor era reforzada por la escuela, niños, niñas y jóvenes habían quebrado su relación intergeneracional de aprendizaje en comunidad y se precisaba con urgencia reconstruir en conjunto una diversidad de interacciones educativas que les permitieran desenvolverse con seguridad, afirmando su identidad, comunicándose plenamente en diversas situaciones y apropiándose de contenidos en contexto.

RECONSTRUYENDO EL DIÁLOGO ESCUELA-COMUNIDAD

La relación distante y hasta conflictiva entre escuela y comunidad era el punto de partida para la construcción de la experiencia, y la única forma posible era consensuando criterios, compartiendo visiones de lo que se quería que las nuevas generaciones aprendieran y que les fuera útil para contribuir al *buen vivir* de la comunidad.

Iniciamos así la construcción de los *planes de gestión*, una suerte de acuerdos concertados construidos en un diálogo entre docentes, padres y madres de familia y miembros voluntarios de la comunidad (yachaq), que permitía develar a los docentes la historia comunitaria, las preocupaciones actuales de las familias sobre la vida en comunidad y sus aspiraciones de un mejor vivir. Asimismo, a los padres y madres se los invitaba a reflexionar sobre el sentido de la instalación de la escuela en la comunidad, su devenir en el tiempo mostrando los aciertos y errores de los docentes y los aprendizajes que esperan que sus hijos e hijas desarrollen para contribuir a ese buen vivir anhelado.

La conclusión de este encuentro develador para ambos actores sociales es el establecimiento de compromisos mutuos para lograr esos aprendizajes necesarios para vivir en armonía, equilibrio y en adaptación continua a los retos de la vida cotidiana:

“ Kay antiguo yuyariy allimni, ña qunqaripuchkaranku kay antiguo yuyariyninchis wawanchiskuna qunqapuchkanranku, porque mana kankuñachu antiguo taytakunakuna wañukapunkuña, pero wakinqa yuyapuyachkuraqmi chaymi kunanqa huqmantá kutirimuchkayku tierraman pagayta, iscuelapipas plan de trabajo ruramuchkaykuña chaypi imayna café pallaytapas ruramurayku kuska wawakunawan. Chay rayku anchata kuisqa kay proyectuwán kachkayku”. [“Estos nuestros conocimientos antiguos son buenos; ya estuvimos olvidándonos, estos saberes ya estaban siendo olvidados por nuestros hijos, porque las personas mayores ya se murieron, pero algunos de nosotros todavía recordamos. Por eso que de nuevo estamos volviendo a hacer nuestras ceremonias a la madre tierra; también ya hicimos el plan de trabajo con la escuela y hemos trabajado junto con los niños en la cosecha de café. Por todo eso estamos muy contentos con esta experiencia”.] (Yachaq de la comunidad Beatriz Alta)

Para hacer real la implementación de los acuerdos conjuntos se precisó de articuladores, facilitadores de este proceso: la comunidad y los padres y madres de familia, de común acuerdo, designaron a conocedores de la sabiduría local con disponibilidad para compartir con niños y niñas, a los cuales se les denominó yachaq:

“ Yo he sido nombrado como yachaq por la comunidad y por la IE hace cuatro años, y desde ahí vengo participando en las actividades vivenciales en la chacra. También voy a la escuela a enseñar a los estudiantes sobre las señas, secretos para la siembra, para la cosecha”. (Yachaq de la comunidad Alfamayo)

Ser y hacerse yachaq constituye un desafío cotidiano de diálogo en el hacer con los miembros de la propia comunidad. En esta experiencia se amplió ese universo al intercambio con otros yachaq de diferentes comunidades, en las chacras mismas, para enriquecer y ampliar la experiencia sobre el propio saber colectivo y sobre el compartir con los miembros más jóvenes de la comunidad.

Estos encuentros para enriquecer la sabiduría propia en las actividades que se desarrollan en la chacra, el bosque y el agua se hicieron en las chacras entre yachaq de distintas comunidades, en su espacio de vida, la *yunka*, y en otros espacios como el altoandino, con yachaq de la provincia de Canchis, afirmándose más aún el cariño por los orígenes, dado que todos los yachaq son migrantes de primera o segunda generación y conocen de los afanes, tareas y saberes de la chacra andina:



“ Kay yachariyta allinta yachamuchkaykuña llapan llaqtakunata purispayku, ña yacharimuchkayku paykuna costumbrischinkuna, ñuqaykupa costumbriykunapas yacharimuchkayku”. (Yachaq de la comunidad Beatriz Alta)

NO EXISTE ENCUENTRO SIN RECONCILIACIÓN CON LA PROPIA ESPIRITUALIDAD

Compartir entre escuela y comunidad carece de sentido real si no existe en esencia un tiempo y un espacio para armonizarse con los antepasados, con los *apus* y con la *Pachamama*, haciendo público y compartiendo con otros lo que se mantenía en la intimidad de la familia —en el caso de las comunidades de migrantes andinos de La Convención, las *tinkas*, los *haywarikus*— y buscando los significados perdidos en la memoria colectiva del valor y uso ritual de lugares sagrados como el centro ritual de Wamanmarka, Rosaspata:

“ Yo he nacido en esta zona. Mi papá es el que había venido de Urubamba, siempre me había enseñado a agradecer a *Pachamama* con cariño, con respeto, pero yo solo en mi chacra lo hacía a mi modo, no sé si así sea lo verdadero; cada yachaq hace a su modo el haywaska”, (Yachaq de la comunidad Alfamayo, Huayopata)

“ Después de nuestra visita a Raqchi y de vivir la hermosa ceremonia del Watunakuy, hemos dicho por qué nosotros no volvemos a mirar nuestra comunidad donde tenemos casas de los antepasados incas y allí invitamos a las comunidades, a las escuelas, a otros yachaq de otras partes para agradecer por las semillas”. (Yachaq de la comunidad Lucma, Vilcabamba)

Uno de los vínculos fundamentales entre pueblos andinos y amazónicos en el territorio amazónico del Cusco era el encuentro ritual entre matsigenkas e incas en el centro ceremonial de Wamanmarka (distrito de Huayopata, provincia de La Convención) para celebrar el advenimiento del solsticio de invierno y el encuentro en

este espacio, en un mismo momento, de la Luna y del Sol; hecho singular que marca en las culturas originarias un momento de energización sin precedentes propicio para revitalizar, sanar y limpiar a todos los seres vivos o crianzas:

“ Antiguamente nos encontrábamos en Wamanmarka para intercambiar con los incas, llevábamos nuestra chonta, wayruros, plumas, frutas [...] ellos traían maíz éramos aliados [...] ahora estamos alejados [...] en este encuentro mi corazón se ha alegrado, he visto cariño, respeto, nos han escuchado y hemos escuchado [...] todos estamos buscando que no se pierda nuestra costumbre, y cuidar el bosque, cuidar el agua”. (Presidente de la comunidad nativa matsigenka Poyentimari)

Éste fue un arduo trabajo de reconstrucción histórica pero, sobre todo, de afirmación de la identidad local y de construcción de respeto a la diversidad cultural impulsado por los yachaq de La Convención, que se nutrió de la experiencia largamente desarrollada en la provincia de Canchis por la Asociación Ceprosi y de los esfuerzos por la revitalización de saberes locales para el cuidado de la biodiversidad que se viene realizando con el apoyo de la Cooperación Alemana en las comunidades nativas de la Reserva Comunal Matsigenka. Así se hizo posible reconstruir este encuentro, en el que varones, mujeres, niños y niñas de diferentes pueblos, escuelas y comunidades se juntan para establecer vínculos a partir del reconocimiento de la interdependencia alimentaria, cuyo centro son las semillas que portan la vida.

LA ACTIVIDAD VIVENCIAL: ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES COTIDIANOS

La estrategia fundamental para la integración del conocimiento y la sabiduría local en el currículo fue la actividad vivencial y su registro a través de medios audiovisuales:

“ Desde la experiencia que nuestros niños han encontrado como lo llamamos ahorita actividad vivencial, hemos sacado proyectos integradores para desarrollar nuestro trabajo pedagógico. Eso nos sirvió bastante para cambiar”. (Directora de la IE 50260)

Esta estrategia está basada en estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las comunidades quechuas, que plantean que éstos se dan a manera de vivencias. Al respecto, Grimaldo Rengifo (1990) manifiesta:

“ [...] los campesinos no enseñan sino muestran, narran lo que hacen. Probablemente la base radica en que estos saberes son culturales, es decir, generados y compartidos por el grupo social; aunque haya alguien o algunos que de manera más competente ejecuten una práctica, nadie es o se siente propietario de un saber. El ‘mostrarse’ se asocia también al hecho de que se trata de un saber práctico-concreto que se expresa en la re-creación cotidiana de la vida agropecuaria. Este saber no se almacena y, por lo tanto, no hay un ‘bagaje’ de conocimientos al que acude quien quisiera aprender, sino que se vive en la práctica. Colateralmente, no existe la noción de ‘traslado’, de socialización de saberes de alguien que conoce hacia otro que no conoce. No existe una fuente que enseña y otra que aprende. Los saberes están allí y quien quiera aprender tiene que acercarse a ellos viviéndolos en una actitud comprometida”.

La actividad vivencial, haciendo parte de la rutina escolar de las instituciones educativas, le devuelve valor simbólico al saber local, porque implica el reconocimiento de otro espacio formativo más allá de la escuela, con valor primigenio y desencadenador de otros aprendizajes, que pueden dialogar con los saberes escolares, justamente el reconocimiento de la comunidad y sus actores como formadores en esencia de la conciencia y de las capacidades de niños y niñas.

HACIENDO PÚBLICA LA SABIDURÍA LOCAL: INCIDENCIA PARA EL BUEN VIVIR

En momentos clave, las escuelas y los yachaq salen a los espacios públicos a demostrar que aprender en contexto desde la sabiduría local y en diálogo con otros saberes sí es una educación posible, que aporta a diseñar y hacer el aprendizaje desde las demandas de vida de las comunidades. Este espacio, denominado “Feria de la Biodiversidad y de los Saberes Locales en la Escuela”, es un encuentro festivo donde todos dialogan sobre lo que conocen y hacen para el cultivo de los alimentos, el cuidado de la semillas, la preservación del agua, demostrando sus aseveraciones con ejemplos, con referentes

muy concretos. Los niños y niñas muestran estos saberes en textos, mapas, esquemas, haciendo gala de sus aprendizajes en el campo comunicativo, y los docentes comentan con avidez las adecuaciones pedagógicas hechas en su práctica para hacer dialogar la sabiduría local con los afanes escolares:

“ Tuvimos ferias de saberes locales en dos oportunidades y también se centralizaban en la capital de la provincia de La Convención, adonde íbamos con nuestros niños y niñas, padres y madres de familia y los sabios o yachaq a exponer nuestros trabajos o productos del año, recibiendo muchas felicitaciones por el trabajo hecho”. (Docente de la IE 50259)

“ Yo ahora me siento contenta porque puedo exponer en las ferias. Antes me daba un poco de miedo hablar con harta gente, pero ahora que he ido a las ferias me gusta mucho hablar de lo que hacemos en nuestra comunidad”. (Madre de familia de la IE Beatriz Alta)

“ Las ferias de las instituciones educativas que hacen Educación Intercultural Bilingüe en el distrito nos muestran que los niños aprenden mejor cuando los contenidos están relacionados con hechos y problemas de su realidad y cultura. Las niñas se expresan, argumentan, narran, muestran sus producciones escritas, que son muy interesantes. Este tipo de educación es la que queremos en nuestro distrito”. (Alcalde de la municipalidad de Huayopata)

La sostenibilidad de estos procesos reside en la organización que los yachaq voluntariamente conforman para enriquecerse entre sí, formarse, hacer incidencia. La Asociación Yunka Qullanakuna y la Asociación de Promotores Comunitarios por la EIB Yachaq constituyen referentes de organizaciones vitales que reivindican el derecho a la educación en la lengua y cultura propias, dialogando con autoridades locales, gestionando proyectos, realizando convenios con instituciones formadoras para difundir la experiencia de trabajo en otras escuelas, produciendo colecciones de su sabiduría en formatos escritos y digitales.

“ Yo quisiera volver a participar en estos procesos de evaluación de profesores. Es bueno saber cómo están preparados los profesores que enseñan a nuestros hijos”. (Yachaq de la comunidad Alfamayo)

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

RENGIFO, G. (1990). *Aprendizaje campesino*. Lima: Pratec.