

¿Cómo un campesino sin estudios puede enseñar en la escuela?

Valentín Ccasa narra la experiencia de un profesor rural de una escuela unidocente en la comunidad de Paropata, Cusco, que decide compenetrarse con la cultura local para mejorar la lectura y escritura de sus estudiantes con participación de la comunidad.

PALABRAS CLAVE:

Educación rural
Escuela rural
Saberes comunales
Interculturalidad
Escuela intercultural

How can a farmer with no formal education teach in a school?

Valentín Ccasa depicts the experience of a rural teacher working in a single-teacher school at the community of Paropata in Cusco, who decides to mingle with the local culture to improve the reading and writing skills of his student with the participation of the community.

KEYWORDS:

Rural education
Rural school
Community knowledge
Interculturality
Intercultural school

VALENTÍN CCASA CHAMPI

Master en Antropología con mención en Estudios Andinos. Docente de Educación Primaria con experticia en lenguas andinas (quechua) e innovaciones educativas en aulas multigrado. Especialista en Educación Intercultural Bilingüe. Fue especialista en currículo para aulas multigrado en el Minedu (abril-julio del 2014). Desde 2016 se desempeña como especialista de Fortalecimiento de Capacidades en Formación Docente en Servicio EIB (Digeibira) en el Minedu.

En la escuela coexisten dos formas de intervención pedagógica: una es la tradición educativa escolar y otra la tradición educativa comunal.¹ En el primer caso, la educación responde a un interés estatal y los saberes comunales suelen ser invisibilizados y tomados de un orden inferior. En el caso de los comuneros de Paropata, una comunidad campesina tradicional andina cuya lengua de uso social es el quechua, los campesinos decidieron ingresar a la escuela y educar a sus hijos desde la vivencia y cultura comuneras. ¿Cómo los comuneros se convirtieron en maestros de aula?: esa es la pregunta que queremos responder en este artículo.

Entre los productos de subsistencia de los habitantes de Paropata destacan la papa nativa y la alpaca, esta última en menores proporciones. Las herramientas de producción agrícola no han cambiado desde hace mucho: usan la *rawk'ana* (azadón) y la *chakitaklla* (tira pie) para labrar la tierra. El sistema de autoridades, ritos, fiestas y el respeto a los *apus* y la *Pachamama* siguen vigentes. Viven en chozas de paja en familias extensas. Aquí se practica el cariño y el trabajo recíproco (respectivamente, el *ayni* y la *mink'a*). Su música tiene una melodía ancestral; interpretan el baile del *Wairi ch'unchu*, *Q'aqchay* y *Qhaswa* típico de la zona, con el tronar de las *tinyas* y *qanchi sipas* (instrumentos tipo zampoña).

Paropata se encuentra en la puna alta, a unos 260 km de Cusco. Se accede a ella por dos vías: por camino de herradura, caminando cinco horas desde la comunidad más cercana, o por trocha carrozable cuesta arriba. Realmente la zona invita a recorrer montañas más altas. Allí, en medio de la cordillera andina, se ubica la Institución Educativa N° 56088, que se encuentra en la provincia de Canchis, región Cusco, Perú, a una altura de 4575 metros de altitud. Cuando se transita por esta zona, el viento frío de la puna roza la cara y llegan halos frescos y suaves de la brisa que proviene de las lagunas del Ausangate. También se pueden avistar los cerros de las próximas provincias cusqueñas. Es como estar situado en un mirador para apreciar el horizonte.

Cuando conversamos con Lucas Mamani, el comunero más antiguo de Pampachaca, una comunidad vecina, refirió que los comuneros de Paropata crearon una escuela a comienzos de la década de 1920, años más, años menos. Recuerda que llegó un joven de quince años de edad de la comunidad de Cullcuire (zona baja) a enseñar a los hijos de los comuneros. Después un

sacerdote formalizó la escuela enseñando a los niños de los habitantes de Paropata y Pampachaca. Ya en tiempos de escolarización masiva en el Perú, en 1950, a petición de los comuneros, el Estado creó una escuela fiscal de gestión comunal, con el número 7960. En 1971, en el gobierno de Juan Velasco Alvarado, se modificó su nomenclatura de una escuela fiscal a la numeración 56088-54/E.1er MIX-U-Paropata del distrito de Combapata, aprobada por RM 1008 del 31 de marzo. Concluimos que ésta es una escuela antigua, con una extensa trayectoria.

En 2002, la escuela unidocente estaba formada por dos recintos viejos, con pisos de madera carcomida, mesas largas tambaleantes y desniveladas, muebles hechos por algún comunero, bancas y sillas vetustas de *qiwiniña*,² algunas carpetas consideradas "buenas" (eran los "carro-carpetas", carpetas bipersonales de los años sesenta), una pizarra de madera y tizas. Cuando no había dónde sentar a un niño que llegaba tarde, se improvisaba un asiento largo colocando una madera entre dos sillas, mientras que otros preferían sentarse en adobes, que en los Andes son como el "arsenal" para hacer una "buena educación".

Desde entonces se pudieron observar los aprendizajes de los niños y niñas en la escuela. A pesar de que el profesor anterior había desplegado un esfuerzo descomunal para responder a las exigencias nacionales, tales como "formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo..." (DCN, 2008), no consiguió demasiados resultados. Al parecer, se había centrado en desarrollar los aspectos cognitivos, pero la institución no había logrado sus objetivos: los logros de aprendizaje de los niños y niñas seguían siendo deficientes, los bajos resultados en las áreas de Comunicación Integral y Matemática eran similares a los de otras escuelas rurales del Perú. Los niños de cuarto grado³ no comprendían lo que leían, ni escribían textos, por sencillos que fueran; no sabían leer y tampoco producir textos, y fragmentaban las palabras en sílabas. Estaban acostumbrados a copiar de la pizarra o del libro, y aun así lo hacían con enorme dificultad. El estilo de enseñanza era frontal y repetitivo. Este era el problema fundamental que preocupaba al docente recién llegado y a los padres de familia.

En una asamblea comunal, Victoriano Huamán, padre de familia, observó que la mayoría de los comuneros de Paropata no sabía leer. La visión comunera había

1 Términos utilizados por primera vez por Grimaldo Rengifo del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC).

2 Árbol nativo.

3 La escuela atendía hasta ese año hasta cuarto grado de primaria.



quedado sin motivación al ver a la mayoría de sus pobladores analfabetos en desuso e, infelizmente, las niñas generalmente se quedaban sin estudiar. Eran los comuneros que habían sido relegados del sistema educativo: sentían que habían sido marginados e incluso excluidos.

Eran cuestionables la precariedad escolar, las formas de enseñanza, el rol docente y la participación de los comuneros. Los bajos resultados habían arrastrado a una inadecuada relación entre la escuela y la comunidad. No existía comunicación: la escuela veía a la comunidad como una entidad ajena, desinteresada de los problemas educativos. Por otro lado, se escuchaba a los comuneros responsabilizando a la escuela del fracaso del aprendizaje de sus hijos. Entonces, las condiciones de un diálogo fluido entre ambas partes estaban reducidas a miradas de desconfianza. Claro, la peor parte la llevaban los niños.

La escuela se había convertido en un reducto encerrado en cuatro paredes. Los padres no sabían lo que ocurría en ella y el docente era extraño a los problemas del hogar y la problemática comunal.

PASOS PARA UN CAMBIO

Fue entonces cuando el docente comenzó a desaprender su profesión. Decidió adoptar otras posturas y formas de educar. Se planteó el reto de aprender de nuevo para saber educar en un contexto diferente. Resolvió introducirse en la cultura local, en los saberes, mitos, ritos, las formas de trabajo, el pensamiento comunal, las creencias, la filosofía, las formas de educar a las niñas y niños campesinos, tal como aprenden en la comunidad. Aprendió a reconocer los espacios de aprendizaje, de juego, de fiesta y ritualidad, los lugares sagrados y su lengua.

La pregunta central en ese momento era: ¿cómo mejorar la lectura y escritura de los estudiantes quechuas con participación comunera?

Los procesos se construyeron paso a paso. Se unieron la escuela, los padres de familia y los comuneros. Se propusieron solucionar el problema. Las instituciones estatales u otras habían huido, se hicieron los sordos y dejaron solos a los campesinos analfabetos y al profesor.

La decisión más creativa para enfrentar el problema vino desde la comunidad campesina. Después de una reflexión crítica sobre los procesos avanzados hasta ese momento en la comunidad, colocando en cuestión la actuación del docente, el padre de familia y el comunero, por fin resolvieron apoyar al maestro en la enseñanza de la lectura y la escritura a las niñas y niños de la escuela a partir de los saberes comunales. Esta decisión se tornó atractiva e interesante. Al mismo tiempo, surgieron las preguntas: ¿cómo ingresaría un comunero analfabeto a un aula?, ¿quiénes lo harían?, ¿qué llevarían?, ¿cómo procederían? Y, lo más difícil: ¿para qué lo harían, además de para mejorar los aprendizajes?

Se generaron en una asamblea comunal compromisos de participación de los padres de familia y comuneros en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Organizaron los saberes comunales en un calendario agrofestivo y ritual; los comuneros escribieron y dibujaron, y los que no podían dictaron sus saberes a los "secretarios". A partir de esto construyeron el currículo comunal. El compro-

Se generaron en una asamblea comunal compromisos de participación de los padres de familia y comuneros en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Organizaron los saberes comunales en un calendario agrofestivo y ritual; los comuneros escribieron y dibujaron, y los que no podían dictaron sus saberes a los "secretarios". A partir de esto construyeron el currículo comunal. El compro-

miso llegaba hasta participar en la gestión institucional de la escuela.

En este artículo centraremos nuestra atención en cómo convivieron las tradiciones educativas estatal y comunitaria en la escuela. Aunque los demás aspectos son complementarios, los abordaremos con mayor profundidad en otras oportunidades.

EL PROCESO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia educativa de leer y escribir a partir de saberes comunales y la participación de los comuneros comenzó desde la construcción del calendario agrofestivo y comunal (Rengifo, 2008, p. 16) Esta es: "Una herramienta usada y difundida en estos últimos años es el conocimiento de la ciclicidad del mundo andino y amazónico que se expresa en lo que genéricamente se conoce como calendario".

Este instrumento fue la herramienta didáctica que permitió organizar las actividades comuneras en un ciclo anual: los tiempos, señas, secretos, prohibiciones, espacios, formas de intervención y responsabilidades en estrecha relación con la cosmología andina. Sobre este conjunto de saberes giran los procesos educativos en todo el año lectivo escolar.

La selección de contenidos o temas tanto de los saberes comunales como del Diseño Curricular Nacional (DCN) encuentran un nexo en un cuadro matriz llamado "currículo diversificado". Este proceso es la conversación equivalente entre dos culturas. Pero es el conocimiento oficial el que se incorpora al saber comunal, y así ambos se complementan.

¿CÓMO PARTICIPA EL COMUNERO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

El proceso para la enseñanza de la lectura y la escritura desde el saber comunal es una secuencia. Por una parte, la afirmación cultural tiene tres pasos específicos: conversación con el sabio o comunero, práctica de la actividad vivencial y reflexión sobre el hecho. La otra parte es el tratamiento intercultural de la actividad, el trabajo en aula para reflexionar sobre el saber mismo y otros relacionados de manera incremental.

1. Afirmación de la cultura local

Es la conversación con los portadores de la cultura local, los *yachaq* (sabios) invitados o asumidos por propia

voluntad para acompañar a la escuela; no interesa si tienen escolaridad o no, aunque aclaro que son mayoritariamente analfabetos. El aprendizaje de la lectura y escritura desde la cultura local lleva a reflexionar priorizando la vida comunitaria como inicio para toda actividad educativa. Este paso sería el pilar para una construcción educativa diferente, que respete la vida comunal, afirme el sistema de autoridades comunales, reconozca los valores comunales como el respeto, el cariño, la ayuda mutua, así como la importancia de los ritos y festividades locales. Son, en definitiva, los primeros pasos para el acercamiento hacia la sabiduría comunal local, lo que significa fortalecer la experticia campesina en la conservación de la biodiversidad.

Conversación sobre el saber campesino

Es un momento en el que buscamos imbuirnos de la gran riqueza existencial del saber. Para ello, inicialmente se consulta a los comuneros, en especial a las personas mayores, sobre los detalles para realizar la actividad de afirmación cultural, profundización o información de primera mano. Los *yachaq* dirán: "cómo se hace, cuándo se hace, dónde se hace, qué es necesario para esta actividad, qué debe llevar el *atig*,⁴ cómo debe participar". Esto se ha de realizar con varios días de anticipación, y en varias oportunidades. Es posible dar algunas pautas para que los niños averigüen sobre esta actividad. Con la información reunida, se programa la actividad vivencial.

La actividad vivencial

La actividad vivencial (Rengifo, 2005) es la participación directa de los profesores, niñas y niños en una actividad agrícola, pecuaria, oficio campesino, ritual o festividad, en un momento y tiempo reales. En estas actividades es vital la participación de los *yachaq* y comuneros como artífices en el proceso de los aprendizajes. Ellos dirigen de dos maneras: una, cuando ingresan en el aula con sus saberes, trayendo cuentos, chistes, rituales, conversaciones con los ancianos, escuchando enseñanzas de los abuelos, aprendiendo a trenzar la sogu o manualidades.

La otra forma de participación es la salida a la comunidad, cuando el espacio de aprendizaje no se puede trasladar al aula. Es así conveniente conversar con el comunero o sabio en el mismo lugar de los hechos, en este caso la chacra, donde se realizan la siembra, el

4 Niño o persona que aprende. En este caso se usa como equivalente a alumno.

TAREA / ARCHIVO



aporque, la cosecha, la selección de semillas, el almacenamiento de la papa nativa; o en talleres de tejido, visitas a las casas de curiosos o criadores que tienen “buena mano”; participando en las fiestas de la comunidad o en los rituales familiares en centros ceremoniales; en la preparación de chuño y *muraya* (papa deshidratada), etcétera; aprendiendo de las plantas medicinales de la comunidad, elaborando medicinas para curar a los animales del lugar; aprendiendo a tejer *puytus* (cintas tejidas); aprendiendo sobre los tejidos de la comunidad, etcétera. Para ello se organiza a los estudiantes en pares o grupos solidarios,⁵ para que participen en la actividad de manera responsable y respetuosa.

Reflexión sobre el hecho

Después de la actividad, el mismo *yachaq* reflexiona sobre ella comparándola con actividades similares de comunidades vecinas y de otras regiones, contando experiencias de intercambio interregional de la semilla o los productos. Se promueve un debate con preguntas y participación de todos los presentes. En este proceso las niñas, los niños y el profesor se convierten en atentos aprendices de la cultura.

2. Tratamiento intercultural de la actividad en aula

Una vez concluida la actividad con la participación del sabio comunal, se organizan varias más en el aula; por ejemplo, una reflexión crítica en la que se habla de las

dificultades, buenos momentos, los comportamientos, aprendizajes, aportes y los ausentes; se organiza la información en pequeños esquemas o dibujos; se buscan las particularidades y las limitaciones del saber andino y los conocimientos de otros lugares. Algunas veces se contrastan o comparan de manera reflexiva las actividades o los saberes. Se trata de encontrar cómo podrían complementarse ambos saberes o cómo recuperar del uno y del otro los atributos favorables para una vida comunera. Aquí no se busca socavar las bases de las culturas educativas. Ambas tradiciones son importantes para la vida. Tampoco se deja de hablar sobre otras propuestas de vida, que se analizan de manera crítica y se incorporan para el bienestar común.

A partir de estas actividades y elementos culturales vivenciados, los estudiantes han producido en forma libre (Freinet, 2001), de acuerdo con el avance de cada alumno, relatos, narraciones, poemas, canciones, dibujos de los mejores momentos; han aprendido a leer y comprender textos de otros contextos o similares; a realizar entrevistas, conversar, resolver problemas y jugar. El mundo escrito ingresa a tomar importancia a partir de la participación comunera.

Los textos escritos son socializados primero con el mismo *yachaq*, y después con los padres de familia y comuneros. Es decir, el texto viaja de casa en casa como material para seguir leyendo. Incluso es prestado a la casa de algún comunero interesado. Cuando retorna, se convierte en parte de la biblioteca del aula. La actividad no termina allí: al contrario, se convierte en el eje desde donde se habla sobre la sociedad, las matemáticas y las artes, entre otras materias.

⁵ Los niños mayores se juntan con los pequeños para apoyar durante la actividad vivencial y en lectura y escritura.

El aprendizaje ocurre en la vida misma. Es circunstancial. La cultura oral pudo complementarse a través de la escritura. El aprendizaje podría encontrar su conexión en el aula y en la comunidad; es el aporte, sumado, del docente y la sabiduría comunera.

IDEAS FINALES

Con la experiencia de los años acumulados, las niñas y los niños aprendieron desde la comunidad, en la vida misma; así, el aprendizaje ya no es artificial. Tanto los contenidos de su cultura como los conocimientos científicos son importantes. Aprenden a reconocer los atributos de ambas tradiciones. En este tipo de escuela intercultural encuentran respeto por su lengua y su cultura, aprenden desde la experiencia vivida; ya no son "copistas", como en 2002. Los niños que viven estas experiencias crecen con una estima alta a nivel personal y social. Muestran confianza y seguridad en sus aprendizajes. El eje de los aprendizajes es la vida comunal organizada en el calendario comunal.

Al involucrarse directamente en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, los padres de familia y los comuneros se han convertido en actores de la gestión pedagógica e institucional. La escuela se convierte en un centro atractivo en la zona y crece su cobertura educativa. Esta forma de participación genera actitudes cooperativas inusuales en la escuela, pero positivas para la gestión institucional.

Si bien la escuela no debe ser el puente para alcanzar la vida moderna, un centro privilegiado para que estudien los que tienen posibilidades, un centro de formación autoritaria donde solo se aprende la ciencia o la acción pedagógica (Trilla, 2001, p. 309), tampoco puede ser un lugar de vitrina, congelado en el tiempo, donde solo se aprenden los saberes comunales. Lo ideal es que sea una nodriza de ambas tradiciones culturales, abierta a la comunidad y capaz de cumplir con las demandas comuneras y sociales más amplias.

Para lograr este tipo de escuela es necesario esbozar un perfil docente reflexivo y crítico de su función en el contexto de la diversidad lingüística y cultural. Un docente tradicional, enclaustrado en su aula, que no entiende la importancia del saber comunero, no cabe en esta experiencia. La idoneidad ética profesional, una actitud de respeto y compromiso con la comunidad donde trabaja, debe marcar su ser docente como profesional. También es necesario señalar que la concepción educativa cambia con el proceso de la afirmación y desarrollo de la

identidad cultural andina quechua con participación de los sabios andinos. La cultura se vive, no se aprende.

En Paropata la escuela ha respondido a las demandas educativas de la comunidad y a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas. Los aprendizajes deben partir de la cultura local y en lengua quechua, asumiendo la importancia de aprender otros conocimientos, distintos de los que se proponen en el currículo oficial. El aprender a leer y escribir desde los saberes comunales y con participación de los comuneros es una propuesta interesante.

La tradición educativa estatal y la comunera pueden ser complementarias: ambas son importantes para ir comprendiendo las relaciones desiguales e injustas que viven los países y las sociedades. Ya es tiempo de aunar esfuerzos para encontrar respeto a las diferencias socioculturales. Los problemas son complejos, pero queda la tarea de la escuela intercultural de hallar puntos de encuentro, entendimiento y diálogo entre quienes son diferentes. Para este proceso un campesino, incluso siendo analfabeto, tiene plena capacidad de intervenir en la escuela. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIEU Y PASSERON. (2001). La reproducción. En Trilla y otros, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Lima: GRAO. Serie Histórica de la Educación.

FREINET, C. (2001). Principales técnicas Freinet. En Trilla y otros, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Lima: GRAO. Serie Histórica de la Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: Minedu.

RENGIFO, G. (2005). *Saber local en la comunidad y la escuela*. Lima: PRATEC.

RENGIFO, G. (2008). *Orientaciones del Iskay yachay y Paya yatiwi*. Lima: PRATEC.