

El impacto de la educación escolarizada y no escolarizada en la comunidad de Callatiac, valle del Vilcanota, Cuzco. Mahia Maurial Mac Kee. Tesis para optar el grado de Licenciada en Ciencias Sociales con mención en Antropología. Setiembre de 1993.

Esta tesis fue posible gracias al apoyo del Centro de capacitación agroindustrial Jesús Obrero, CCAIJO, con sede en Andahuaylillas, Cuzco. Con esta finalidad permanecemos en la provincia de Quispicanchis entre enero y julio de 1992.

Nuestro punto de partida es poner de relieve la transformación de la sociedad rural peruana, específicamente la comunidad surandina, de fuerte tradición quechua y poseedora de una organización social andina (Golte 1987), por la cual se intensifica su relación con la sociedad mayor. Allí la educación —escolarizada y no escolarizada— cumple un papel protagónico.

Expresiones de esta transformación son el crecimiento gradual del uso del castellano, la construcción de carreteras, la obtención de servicios comúnmente urbanos como el agua potable o la luz, el radio transistor. Además, el reconocimiento oficial de la comunidad como comunidad campesina, junto con la mayor presencia de funciona-

rios de ministerios, gobiernos locales y partidos políticos; asimismo, el crecimiento de la migración de retorno en la comunidad y por último, la existencia de la escuela comunal. Todo ello implica una reducción de las fronteras entre dos mundos clásicamente polarizados por estudiosos.

Sin embargo, nuestra postura no es desarrollista (entendiendo como desarrollo una vía única e impostergable, cuyo contenido es un paquete cerrado de satisfacción de necesidades, concebidas desde fuera e introducido por extraños), ni modernizante (término que proviene de modernización o mejora tecnológica plasmada en obras materiales). Nosotros nos preguntamos y tratamos de responder a través de este estudio: ¿qué le toca a la educación para la consolidación de la identidad de estos pueblos?; ¿se apropian ellos de la educación foránea? y si es así, ¿a qué nivel: individual, colectivo?; y allí ¿cuál es el papel de los dirigentes con mayor grado de instrucción? Y por

último. ¿es posible lograr una educación intercultural, que asuma la cultura propia recreada y la integre a la educación oficial?

Postulamos que la comunidad de Callatiac, ubicada entre los 3300 y 4600 msnm, con una población numerosa¹, atraviesa por este proceso.

Nuestro enfoque es global, general y no específico: estudia aspectos materiales y valorativos, enfatizando aspectos tanto políticos como culturales. Así abordamos nuestro primer estudio de caso de “Antropología educativa”. El universo de estudio está conformado por la red establecida entre la comunidad y la sociedad mayor, en este sentido va más allá de un enfoque particularista.

Una opción metodológica fue relevar la voz de los propios actores sociales (ya que son ellos quienes construyen la realidad), de allí que los testimonios fueron nuestra herramienta clave. En segundo lugar, hicimos uso de la observación participante (lo cual, más que una observación, es una interacción con el grupo). Por otro lado, los aspectos cuantitativos fueron recogidos a través de los archivos de la escuela, una encuesta realizada por personal de CCAIJO y los libros de actas revisados.

A continuación presentaremos los capítulos de la tesis, para elaborar finalmente una síntesis del conjunto. Nos detendremos en los capítulos primero y último, los que profundizamos más debido a su importancia.

El primer capítulo desarrolla las categorías que asumimos: sitúa de manera general el contexto de una *comunidad surandina* de agricultura de subsistencia, con fuerte escasez de recursos, que manteniendo una

relativa verticalidad de pisos ecológicos (quechua, suni y puna), compite con el mercado; cuya lengua materna convive con el castellano y cuya estructura de poder ha sido transformada. La escuela cambió la faz de Callatiac y, en los últimos años, la dinámica que vive la comunidad se funda en el estrecho vínculo establecido con entidades foráneas; allí resaltamos el papel jugado por la organización no gubernamental de desarrollo (desde ahora ONG), a partir de 1989.

La *educación escolarizada* y la *educación no escolarizada* aluden a procesos de socialización que tienen en común el poseer contenidos de origen foráneo a la comunidad, elaborados y ejecutados básicamente por agentes externos. El primer tipo de educación mantiene una estructura secuencial, jerárquica y general, mientras el segunda es discontinuo y específico (Cooms y Ahmed en Figueroa 1987).

La escuela comunal, a la que acceden eficientemente menos de la mitad de la población, la secundaria para algunos y la educación superior para los menos –instituto superior y universidad– son las modalidades escolarizadas seguidas por callatianos dentro y fuera de la comunidad. Este es el tipo de educación más profundizado en nuestro estudio.

Un hallazgo de campo fue apreciar la vigencia y coexistencia de la educación no escolarizada junto con la escolarizada, dada la coyuntura establecida por el accionar de la ONG, que la imparte de forma casi exclusiva, como veremos.

El *mito del progreso* o el *mito de la escuela* (analizado por estudiosos del Perú (Ansión 1988; Degregori 1987 y Montoya 1990), nos permite recoger la visión de los

1. En el momento de realizar el trabajo de campo, en la comunidad se registraban 863 habitantes. Fuente: ALMANZA, Alfredo: “Estadísticas de la provincia de Quispicanchis”. Centro de estudios regionales andinos Bartolomé de las Casas, Cuzco. Documento interno, 1990.

actores sociales, la que es posteriormente evaluada por nosotros. Utilizamos el término usado comúnmente de *mito*, aun cuando hablemos de idea o percepción. Así nos referimos a las aspiraciones de los propios callatianos puestas en la educación escolarizada, con la finalidad de apartarse de la pobreza. Esto se traduce, en la mayoría, en el dejar de ser campesinos quechuahablantes y migrar a la urbe a ser profesionales. La denominación específica que usamos para este fenómeno es el *mito del progreso individual*.

En la realidad callatiana existe también el *mito del progreso colectivo*. Así denominamos a la idea de los dirigentes más instruidos por lograr el desarrollo comunal, lo cual comprende la implementación de obras y servicios tradicionalmente urbanos como el agua potable o la luz eléctrica y la mejora de la carretera. Éstos han sido promovidos por ellos mismos, provistos de las herramientas obtenidas de la educación escolarizada y no escolarizada (en sus testimonios mencionan el hablar bien el castellano, pensar bien, gobernar de acuerdo a la realidad, realizar obras, comparar con la ciudad, etcétera).

La *tensión entre lo individual y lo colectivo*, existente en la realidad de la comunidad campesina de los Andes (recogidos por los estudiosos De la Cadena: 1989 y Plaza: 1982) es expresada claramente a través de la realidad del dirigente más instruido. Esto se presenta en el mundo de las acciones y en el mundo de las ideas a través de la distinta valoración habida, como veremos.

Entonces, decimos que el progreso colectivo no es mito, en tanto la utopía se hace real —dada la posibilidad de acción. Ya que es real y no utópico, al existir, genera de por sí una diferenciación en el colectivo de sujetos (distinto a un colectivismo, sustentado por una pasada cultura indigenista). De allí la tensión que existe entre lo individual

y lo colectivo, que se reproduce en la visión y el accionar del progreso.

Con la *educación hacia fuera* y la *educación hacia dentro* aludimos a los efectos de la educación con respecto a su ámbito de expansión espacial. Hallamos que la educación conlleva efectos del tipo *hacia fuera-dentro-fuera*, en un proceso circular que relaciona a la comunidad con la sociedad mayor. Este proceso se consolida, creemos, a través de los dirigentes más instruidos, migrantes de retorno, que a su vez son acreedores de la educación no escolarizada, impartida en la comunidad.

Nuestra última categoría relaciona *cultura y contenidos educativos*. Profundiza en el quiebre dado en la socialización de la lengua materna, quechua, con la introducción del niño a la escuela. La mujer es la poseedora y la transmisora de dicha lengua; ello se mantiene debido a su mínimo acceso al sistema educativo y a su mínima movilidad espacial. Entonces el quechua sigue vivo en esta comunidad; junto con ello, el castellano es utilizado “hacia afuera”. Si bien notamos el “valor funcional de cada lengua” (Zúñiga 1987), sin embargo, no existe una real y generalizada toma de conciencia del valor de la lengua materna, quechua, y menos aún de la funcionalidad de una educación bilingüe para el aprendizaje de la lengua oficial, el castellano. Los proyectos de educación intercultural no han bastado para lograr este objetivo.

Haremos un breve comentario sobre los siguientes tres capítulos.

El capítulo segundo presenta la comunidad en sus aspectos históricos, culturales y económicos. Así, contextualiza la categoría de comunidad surandina, remitiéndose a una específica. Ahora enfatizamos de allí tan solo algunos aspectos. En Callatiac notamos una palpable escasez de recursos: digamos tan solo que el promedio de hectá-

reas por familia es de dos y el agua de riego es mínima. Junto con ello confluye una crítica pobreza educativa, con un promedio de instrucción general de segundo grado, que contrasta con el esfuerzo comunal, depositado desde la creación de la escuela hasta nuestros días. Por otro lado, la comunidad atraviesa por una dinámica de intensificación de los comités que se da ligado al “boom de servicios”, promovidos en su mayor parte por CCAAO, desde 1989; éstos canalizan demandas de la población y hoy transforman la faz de la comunidad. Ello es, justamente, parte de la consolidación de un proceso de creciente vinculación con la sociedad mayor.

El capítulo tercero presenta a la escuela de Callatiac. Ahondamos el panorama de un Estado en crisis, que se refleja en la pobre infraestructura, las pésimas formación y condiciones del maestro; finalmente la baja cobertura educativa y el mínimo rendimiento a través de los años y por distinción de género.

A partir de los gráficos elaborados, dada la exacerbación de diferencias entre los matriculados, examinados y aprobados, registramos un agudo deterioro del rendimiento general desde la década pasada y pronosticamos, lamentablemente, que la tendencia permanecerá. Con respecto a las mujeres, si bien encontramos que ahora alguna cuenta con instrucción secundaria, en términos generales su grado de instrucción promedio tan solo ha pasado de analfabeta a primer grado y, peor aún, hoy la brecha entre el número de examinadas y el de aprobadas se hace cada vez más grande.

Por otro lado, analizamos allí la labor de las organizaciones: afirmamos que el accionar de la asociación de padres de familia y de la asamblea general sobre la escuela, se limita a aspectos materiales, de los cuales se logran escasos resultados.

El cuarto capítulo trata sobre la cultura del niño y la cultura de la escuela. Ello es un boceto por ahora, debido a nuestro poco conocimiento del idioma quechua. De todas formas, advertimos un conflicto entre la cultura dada en el hogar y la comunidad y la cultura básica de la escuela (sobre todo a nivel ambiental e idiomático).

Luego realizamos una primera aproximación a los contenidos educativos, los valores de los profesores y el estudio de elementos claves: el quechua, la actividad agrícola, la organización comunal, la música y la danza. Aquí confluyeron dos niveles de análisis que nos permitieron una síntesis: nuestra propia observación y las opiniones de los comuneros.

Constatamos que el contenido polémico es el quechua, ya que mientras en los otros elementos la mayoría de entrevistados estaba de acuerdo con su introducción en la escuela (sólo dos ítems tuvieron respuestas negativa), cuatro entrevistados respondieron que no estaban de acuerdo con la introducción del quechua.

Una tarea pendiente, en esta línea, consistiría en profundizar en sus opiniones para establecer un diálogo previo a una propuesta intercultural que sea, antes que consultada, elaborada con la participación de la propia población.

Afirmamos que el idioma castellano, en sus expresiones escrita y hablada, es un símbolo de poder en la mente de los callatianos; de allí que una vez sentada esta discusión, entramos de lleno a nuestro capítulo de corte más político.

El capítulo central, quinto y último, estudia la percepción de los comuneros en torno a la educación escolarizada y no escolarizada y su relación con el progreso. Desarrolla, luego, el papel del dirigente más instruido, recogiendo las opiniones de los

no dirigentes y de los dirigentes y las acciones realizadas por aquel. Finalmente, se vuelca sobre la transformación habida en la estructura de poder a partir de la introducción de la educación foránea. Este capítulo trae aportes que ahondaremos a continuación.

El llamado *progreso individual* se traduce en educación y/o trabajo. La aspiración ocupacional del padre frente al hijo tiene como escenario la urbe; varios de ellos quieren que su hijo sea un profesional. Frente a las expectativas puestas en la escuela refrendamos el cambio de situación anhelado; sin embargo unos —quechuahablantes y con poca instrucción— muestran cierta resignación. Por otro lado, los dirigentes más instruidos hacen referencia al progreso comunal como una actitud que esperan la escuela les dé a sus hijos.

La realidad que envuelve al dirigente más instruido expresa la *tensión entre lo individual y lo colectivo* vivida en la comunidad. En la percepción de los no dirigentes, hemos encontrado el reconocimiento hacia aquel como poseedor de cualidades (no dejarse engañar, conocer la ciudad), sin embargo critican su labor (no ayudan, no enseñan con la verdad). Los comuneros dirigentes, por su parte, han manifestado cierto desprecio por los no instruidos o los menos instruidos como los “no civilizados”. Este es el primer atisbo, creemos, de una categorización que diferencia a los no instruidos de los instruidos, siendo los segundos los poderosos. La tensión entre lo individual y lo colectivo se presenta también en el plano de la toma de decisiones y en la acción.

En torno a la transformación del poder, hallamos que los dirigentes de antes sustentaban su autoridad en el “tener más ganado”, es decir en la acumulación de un bien agrario. El sistema de cargos implicaba la secuencia que va de la autoridad religiosa

—ligado al culto festivo de la santa patrona— a la autoridad civil, de teniente gobernador. Ello afirmaba la identidad comunal. Hoy la esfera de poder deja de ser intracomunal. El culto a la patrona ha desaparecido y las autoridades religiosas tradicionales han desaparecido también; el criterio de antigüedad se ha minimizado. En otras palabras, el sistema de autoridades ha sido simplificado.

Hoy la educación es un factor de poder, ya que refrenda la relación del mundo comunal con el exterior, proceso vigente. Ello se materializa en la elección del dirigente más instruido, tendencia que cobra cada vez más fuerza (aunque se mantenga una diferenciación basada en la distribución de recursos agrícolas).

Los elementos de poder en la comunidad campesina de Callatiac se están transformando; sin embargo las formas jerárquicas se mantienen, mientras no se dé la democratización de la educación escolarizada. Los datos obtenidos sobre el acceso a la escuela mostrarían pronósticos críticamente desfavorables en esta línea, proceso que se agudiza a partir de la década del ochenta.

Nos quedaron, entonces, una serie de interrogantes sobre el rumbo que tomará la comunidad a partir del impacto de la educación escolarizada y no escolarizada: hoy que notamos que la crisis socioeconómica se exagera para la realidad de Callatiac, ¿habrá aún oportunidades para algunos de estudiar en la ciudad y retornar con educación superior a ser futuros dirigentes? Y más allá, ¿qué pasará con la cultura propia de la comunidad, recreada históricamente, frente al embate actual de transformaciones que ésta vive?

Por ahora podemos enunciar, como conclusiones, que el impacto de la educación escolarizada y no escolarizada en la comunidad de Callatiac es múltiple: es parte de un proceso de transformación mayor de la

sociedad rural, específicamente de la comunidad surandina, y a la vez genera una serie de cambios en la percepción de los sujetos y en la estructura organizativa de la propia comunidad.

En la valoración de los callatianos, la educación escolarizada es un importante factor de progreso. Este progreso —que no es mito sino realidad, idea y acción— vive en una tensión entre lo individual y lo colectivo, inherente a la comunidad campesina. Ello se expresa —en una realidad de escasa

democratización de la educación— de manera diferenciada en las mentes de los dirigentes más instruidos y de los no dirigentes, y se materializa en el accionar de los primeros. En una coyuntura de *boom* de servicios, el dirigente más instruido ostenta poder y sirve de bisagra entre las instituciones de la sociedad mayor —incluidos los entes generadores de educación foránea— y la comunidad. Éste, a su vez, es poseedor —si bien no exclusivo— de la educación no escolarizada.

BIBLIOGRAFÍA

ANSIÓN, Juan

- 1988 “La escuela en la comunidad campesina”. Proyecto “Escuela, ecología y comunidad campesina”. Lima: Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación, FAO.

DEGREGORI, Carlos Iván

- 1987 “Del mito del Inkari al mito del progreso”. *Socialismo y participación* N° 36. Lima: Centro de Estudios Peruanos (CEDEP).

FIGUEROA, Adolfo

- 1987 *Productividad y educación en la agricultura campesina de América Latina*. Río de Janeiro: ECIEL.

DE LA CADENA, Marisol

- 1989 *Cooperación y conflicto en la comunidad andina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

GOLTE, Jürgen

- 1980 *La racionalidad de la organización andina*. Lima: IEP.

PLAZA, Orlando

- 1982 “Perspectivas de análisis para las comunidades campesinas”. *Situación actual y perspectivas del problema agrario en el Perú*. Editado por Fernando Eguren. Lima: Desco.

ZÚÑIGA, Madeleine

- 1987 “La educación en un contexto bilingüe quechua-castellano”. *Revista peruana de ciencias sociales* vol. 1, Lima: diciembre.