



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**SIGNIFICADOS Y EXPECTATIVAS DE LOS APODERADOS Y PROFESORES
CON RESPECTO A LOS SABERES LOCALES¹ EN EL CURRÍCULUM² DE LA
ESCUELA AMAYBAMBA - INKAWASI.**

Estudio exploratorio en la comunidad Inkawasi – Cusco – Perú.

Tesis para optar el grado académico de Magister en Educación, mención Currículo
y Comunidad Educativa

Prof. MÓNICA LLAÑA MENA
Directora de tesis

Richard Peralta Oviedo
Tesista

Santiago de Chile, 2016

¹ Saberes locales es considerado a las costumbres, el quechua, la reciprocidad y la creencias de los pueblos originarios

² En este estudio el Currículum es concebido como Plan de Estudios

Resumen

En este estudio se indago con respecto a los saberes locales como parte del currículum de la escuela. Para tal fin se entrevistó a cinco apoderados y cinco profesores de la escuela Amaybamba.

Los marcos teóricos seleccionados en este estudio fueron la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann, el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, el habitus y el campo de Bourdieu. La perspectiva epistemológica de base es el cualitativo interpretativo. Para la recolección de datos se empleó la entrevista en profundidad, y para el análisis la teorización anclada planteada por Alex Mucchielli.

En este estudio se encontró que la escuela considera poco los saberes locales en el plan de estudios y por consiguiente en los procesos de enseñanza en la escuela. También se pudo apreciar tensión entre el apoderado y el profesor cuando se trata del tema educativo. Los anteriores conllevan a que el niño se sienta mal en la escuela y los aprendizajes sean bajos.

Un aporte destacado del presente estudio es la propuesta curricular elaborada a partir de elementos rescatados del discurso del profesor y apoderado.

Palabras clave: saberes locales, currículum, quechua, asimilación, hegemonía cultural.

Dedicatoria

A mi padre y mi hermana que desde el cielo me guían.

A mi madre Juliana y mis hermanos Ysmael, Roberto y Jimi que en esta etapa de mi vida me apoyaron en todo momento.

A Marleni quien supo alentarme durante el magister.

Agradecimiento

El agradecimiento sincero va para todas la personas que me apoyaron en el Magister y en la realización de la investigación.

Al departamento de Educación de la Universidad de Chile y al Ministerio de Educación de Perú – Pronabec por permitirme seguir los estudios de postgrado.

A mi directora de tesis, profesora Mónica Llaña Mena por su apoyo desinteresado en la realización de la investigación.

A mis compañeras del magister; Orani Salazar, Angela Ambler y Diego Chevarria por brindarme su amistad sincera.

CONTENIDO

Introducción.....	8
CAPÍTULO I	10
1.1. Contexto general de la comunidad Inkawasi	10
1.2. El problema y su importancia.....	12
1.3. Objetivos.....	17
1.3.1.Objetivos generales de la investigación	17
1.3.2.Objetivos específicos de la investigación	17
CAPÍTULO II	19
Antecedentes empíricos y teóricos.....	19
2.1. Época contemporánea y los pueblos originarios.....	19
2.2. La cultura occidental y los pueblo originarios del Perú	20
2.3. El Pueblo originario desde el Convenio N° 169 Y el Ministerio de Cultura.21	
2.4. Situación socioeconómica de los pueblos indígenas peruanos	22
2.5. Las políticas públicas con respecto a los pueblos indígenas	26
2.6. La educación bilingüe intercultural en el Perú	28
2.7.Estudios sobre educación bilingüe intercultural en el pueblo Mapuche, Chile; Maya Tzeltal, México.....	31
Saberes Mapuches que debiera incorporar la educación formal en el contexto interétnico e intercultural según sabios Mapuches (CARIHUENTRO MILLALEO, 2007)	31
Los saberes matemáticos de la cultura Maya Tzeltal y sus significados en el proceso escolar (BALLINAS MÉNDEZ, 2008).....	32
2.8. Marco de referencia teórico conceptual	34
2.8.1.Modernidad, posmodernidad	34
2.8.2.Interaccionismo simbólico	36
2.8.3.Pierre Bourdieu: habitus y campus.....	37
CAPÍTULO III	39
MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICA.....	39
3.1. Metodología de la investigación.....	39

3.2. Estudio de caso	39
3.3. La muestra y criterios de selección	40
3.4. Técnicas de investigación	41
3.4.1.La entrevista en profundidad	42
Pautas orientadoras de la entrevista en profundidad	43
3.5. Validación metodológica	44
3.6. Triangulación	44
CAPÍTULO IV	45
RESULTADOS	45
4.1. Categorías y sus dimensiones construidas según el discurso de los apoderados y profesores.....	45
4.2. Cuadro sinóptico de análisis e interpretación de datos	46
4.3. Categoría 1: Saberes locales en Inkawasi.....	47
4.3.1.Las costumbres en Inkawasi	47
Costumbre y creencia: pago a la tierra y a los apus.....	47
Costumbre: limpieza de sequía	49
Costumbre: los carnavales	52
Costumbre: Todos los Santos	54
4.3.2.La reciprocidad en Inkawasi	57
4.3.3.El quechua en Inkawasi.....	60
4.3.4.Los saberes locales se están perdiendo	63
4.4. Categoría 2: los niños en Inkawasi	65
4.4.1.Los niños durante las prácticas costumbristas	65
4.4.2.Los niños que hablan quechua en Inkawasi.....	67
4.5. Categoría 3: el profesor, el apoderado y la educación en Inkawasi.....	69
4.5.1.La educación en Inkawasi	69
4.5.2.El curriculum en la escuela.....	72
4.6. Categoría 4: Los saberes locales en el curriculum de la escuela	76
4.6.1.Expectativas de los apoderados de los saberes locales como parte del curriculum.....	77
4.6.2.Expectativas de los profesores de los saberes locales como parte del curriculum.....	79

4.7. Relación o vinculación de las categorías construidas.....	80
CONCLUSIONES.....	83
SUGERENCIAS.....	85
PROPUESTA CURRICULAR.....	86
El curriculum desde la tradición deliberativa	86
Esquema del curriculum deliberativo propuesto:.....	86
Características del curriculum deliberativo:.....	87
Contexto de la tradición del curriculum deliberativo:	87
Tradiciones del curriculum.....	89
Lugares comunes del curriculum.....	90
La tradición deliberativa:	90
Objetivo general:	91
Participantes en la propuesta.....	92
Fase I: Planeación.....	92
Fase II. Junta de profesores y alumnos.	92
Fase III. Junta de profesores.....	93
Fase IV. Recojo de sentidos de los distintos saberes locales.	93
BIBLIOGRAFÍA.....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS	100

Introducción

El estudio cualitativo aquí presentado se concentra en aproximarse a la manera de cómo perciben apoderados y profesores los saberes locales en el curriculum de la escuela Amaybamba - Inkawasi, un pueblo originario. Cabe señalar que en este estudio los saberes locales son; las costumbres, la reciprocidad, el quechua y las maneras de convivir del pueblo originario.

Al respecto la DIGEIBIRA - MINEDU, ha referido desde diversas normativas que el curriculum de la escuela debe considerar los saberes previos, la cultura del niño, aquellos construidos en la socialización primaria. “La Unesco refiere que la cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen” (FINKELKRAUT citado por (PÉREZ GÓMEZ, 1998, pág. 13))

Inkawasi es una comunidad donde persisten costumbres, el quechua, la reciprocidad y maneras de convivir que datan de la cultura prehispánica y otras del Perú colonial. En este escenario el niño adquiere el habitus con el que tiene que desenvolverse en la comunidad y en la escuela.

Frente a ello surge la pregunta ¿el curriculum de la escuela considera los saberes locales presentes en Inkawasi? ¿la escuela está revalorando la cultura heredada de nuestros antepasados? ¿Está tomando elementos de la cultura del niño, como medio para el aprendizaje? Respuestas a las cuales este estudio pretende aproximarse, desde el discurso de los apoderados y profesores. En razón de que la escuela es un lugar privilegiado donde se entrega cultura, se crea cultura, que está determinando la formación de los niños.

Este trabajo consta de cuatro capítulos, cuyo hilo conductor lo constituyen los saberes locales y su consideración en el curriculum de la escuela.

En el primer capítulo, se presenta el contexto de Inkawasi, se fundamenta la problemática y su importancia, y se presenta la pregunta y objetivos que guiaron este estudio.

Una vez clarificado el contexto, en el segundo capítulo, “los antecedentes empírico y teóricos”; se problematiza la situación en que vienen viviendo los pueblos originarios en el Perú por la poca consideración de las políticas del gobierno. También, se revisaron estudios con respecto a la educación intercultural en pueblos originarios de México y Chile, con el objeto de conocer más el fenómeno estudiado en la región.

En el tercer capítulo, “el marco metodológico”, se pretende fundamentar la investigación desde la perspectiva cualitativo – interpretativo, también se señala la técnicas cualitativas empleadas en la recolección y el análisis de datos.

En el cuarto y último capítulo, “resultados”, se analizan los discursos a través de la teorización ancla planteado por **Mucchielli**, se identifican los temas emergentes, también se vinculan las categorías encontradas de acuerdo a sus propiedades.

Se presenta también unas conclusiones con respecto a los objetivos perseguidos en este estudio.

De los discursos se han podido recuperar elementos importantes para elaborar una propuesta curricular más pertinente.

Finalmente debemos referir, que en nuestra sociedad, cada vez se impone más carácter hegemónico del paradigma occidental, que tiene una característica de ser centralista (**LARRAÍN, 2005**), someter a otras lenguas, tradiciones y modos de vida de los pueblos originarios de Cusco. Y la escuela en este contexto se concentra en entregar y reproducir la cultura occidental (**ZAVALA, 2009**), no considerando en el curriculum de la escuela los saberes locales, el quechua y tradiciones de la comunidad Inkawasi.

CAPÍTULO I

1.1. Contexto general de la comunidad Inkawasi

El Distrito de Inkawasi es de reciente creación (2014) está ubicado en la Provincia de la Convención – Departamento de Cusco y Republica de Perú. Hasta mediados del mes de agosto del 2014 fue una cuenca del Distrito de Vilcabamba. Constituida Inkawasi como distrito (2014) limita por el oeste con el distrito de Chungui, Provincia La Mar, Región Ayacucho; por el sur con el Distrito Pacobamba, Provincia de Andahuaylas, región Apurímac; por el este y el norte con el distrito de Vilcabamba.

Cabe referir, que Inkawasi está dentro de la zona denominada VRAEM³ (Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro) y que “viene siendo declarado en estado de emergencia de manera reiterada, dada la situación crítica existente generada por la presencia de una serie de elementos subversivos, narcotraficantes” **(PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS (PMC), 2014, pág. 8).**

Inkawasi abarca los centros poblados de: Pacaypata, San Fernando, Sillapata, Occoro, Choquetira, Acobamba, Erapata, Pacaybamba, Uchupucro, Amaybamba, Apaylla, Inkawasi, Naranjal, San Martín, Hatumpampa, Acconcharcas y Lucmahuayco. Tiene un clima húmedo subtropical. La población asentada en esta unidad se dedica principalmente a la actividad agrícola (el cultivo de café), el clima es favorable.

Inkawasi cuenta con una población apimada al mes de diciembre del año 2011 de 5172 habitantes **(PERÚ, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI), 2008).**

³ El VRAEM, sigla abreviada para el Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro, es una zona geopolítica en el Perú declarada en emergencia por la presencia de grupos subversivos de Sendero Luminoso.

En Inkawasi se encuentran centros arqueológicos como son los complejos arqueológicos; de platería, Limompata, lagos, tumbas, puente colgante de Pumachaca, el cuartel Mocco (morro) y el Rumihuasi.

Los habitantes de esta zona tienen sus orígenes en la época prehispánica relacionados a los Chankas. Perteneían al Antisuyo.

A la llegada de los españoles en 1538, a partir de ese año se inician los intentos mediante diferentes expediciones a cargo de españoles designados para invadir estas tierras, logrando concretarlo en varios años.

En el escenario de las comunidades andinas la Pachamama es un espacio vivo que abarca el entorno social, natural, agro astronómico, y los Apus son las deidades o espíritus andinos a quienes se les pide salud, fuerza y buena producción agrícola y pecuaria. Bajo este contexto el hombre es parte de la naturaleza. Los habitantes de las comunidades andinas conviven en armonía con la Pachamama que está presente en los diferentes elementos de la naturaleza.

Inkawasi es un pueblo que vive bajo esta cosmovisión andina.

Los sucesos que han vivido estos últimos años los habitantes de la comunidad de Inkawasi y el contexto en el que está inmerso la comunidad lo hace muy singular. Por ello, amerita aproximarnos y conocer la realidad de una dimensión de esta sociedad: los “saberes locales”⁴ en la escuela Amaybamba. Y aproximarnos a conocer el dialogo intercultural⁵ de la tradición⁶ con la modernidad⁷ en la escuela, desde el discurso de los apoderados y profesores.

⁴ En este estudio los saberes locales son considerados; las costumbres, el quechua, las maneras de vivir del pueblo originario.

⁵ La interculturalidad, hace referencia a culturas en su relación

⁶ Saberes locales de los pueblos originarios del Cusco.

⁷ La “modernidad se refiere a los modos de organización y vida social que surgieron en Europa desde () el siglo XVII en adelante, (...) posteriormente llegaron a ser más o menos mundiales en su influencia” (GIDDENS, Consecuencias de la modernidad, 1990, pág. 15).

1.2. El problema y su importancia

El presente trabajo se enmarca en la lógica de la investigación cualitativa. Se trata de un estudio exploratorio. La elección del paradigma comprensivo obedece al carácter del problema que venimos estudiando, en tanto, se abordó un acercamiento desde el discurso de los apoderados y profesores a los significados y expectativas con respecto a los saberes locales en el curriculum de la escuela Amaybamba en Inkawasi.

La escuela Amaybamba, que forma parte del estudio está ubicada en Inkawasi, en la República de Perú, Departamento de Cusco y Provincia de la Convención. Inkawasi es un Distrito de reciente creación (2014), anteriormente fue una cuenca del Distrito Vilcabamba (Pueblo originario).

Vilcabamba de la que era parte Inkawasi tiene un pasado histórico; fue el último bastión desde donde resistió (Manco Inca)⁸ a los españoles; en los años 80s y 90s fue afectado por el problema político interno del país (el terrorismo). Hoy es parte del VRAEM, lugar donde aún persiste el grupo subversivo “Sendero Luminoso”⁹. Inkawasi se encuentra en un contexto muy particular, lugar de encuentro de la tradición (costumbres, quechua) con la modernidad (cultura occidental) y el terrorismo las últimas décadas.

Durante las aproximaciones exploratorias previas se realizó una caracterización sociolingüística en la escuela primaria Amaybamba, para conocer la realidad lingüística local, y entender la dinámica del uso de la lengua por los apoderados, alumnos y profesores que conviven en allí, de distintas generaciones. Y se pudo constatar que en el medio se usan dos lenguas, el quechua y el castellano. Los apoderados, los ancianos hacen uso del quechua casi en su totalidad para

⁸ Manco Inca Yupanqui, también conocido como Manco Cápac II, fue el primero de los cuatro rebeldes incas de Vilcabamba. Escapó de los ejércitos de Atahualpa en el Cuzco y ofreció ayuda a los conquistadores españoles creyendo que lo liberarían de las «*malignas tropas de Quito*».

⁹ Sendero Luminoso (SL), cuyo nombre oficial es Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso (PCP-SL), es una organización terrorista de tendencia ideológica marxista, leninista y maoísta originada en el Perú. La meta de Sendero Luminoso fue reemplazar las instituciones peruanas, que consideran *burguesas*, por un régimen revolucionario campesino comunista.

interactuar en su familia, en la escuela y en reuniones comunales. Por otro lado, en algunos niños y jóvenes se pudo notar que hacen uso de la lengua originaria solo en espacios privados como en su hogar, en el recreo, en la calle; pero en otros ámbitos hacen uso del castellano en la sala de clases, cuando van a comprar a otros lugares.

Cabe referir que en Inkawasi, las personas se visten con los trajes típicos (multicolores), hay costumbres vigentes: el wasiccatay (techado de vivienda), warmiurqoy (pedir la mano de la novia), wawapampay (entierro del bebe), kulluhuatay (traslado de troncos para el puente), huischuy o ticray (cambio de tierra de cultivo), yarqaaspiy o yarkafaenay (limpieza de sequía), carnavales, y otros **(PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS (PMC), 2014, pág. 41)**.

En este escenario, los niños en Inkawasi interactúan con el quechua, y el castellano en menor medida, participan en las costumbres que se viven allí, de los modos de vida. Es decir, en Inkawasi el habitus primario, una primera disposición a invertir en lo social (...) (el niño lo) adquiere en el seno de su familia” **(BOURDIEU & WACQUANT, 1995)**, y su comunidad en la que convive en la cotidianidad.

Pese a ello ninguna de las escuelas en Inkawasi está considerada como intercultural bilingüe ni trabajan una propuesta intercultural. Es decir la escuela es monolingüe (castellano).

Por lo anterior, es importante conocer el rol del currículo de la escuela en el dialogo intercultural de la tradición y la modernidad desde el discurso de los apoderados y profesores.

“La multiculturalidad, es una condición en la que vienen viviendo las distintas sociedades” **(TOURAINÉ, 1997)**, en el contexto de la globalización. En Inkawasi no se exceptúan de estas influencias. Inkawasi es una sociedad multicultural. Es decir, este es un contexto en el que se da el encuentro entre: la tradición con la modernidad y posmodernidad. Manifestaciones de la primera son el quechua, las

costumbres, maneras de vivir propias en las que impera la reciprocidad heredada de la cultura prehispánica y otras del Perú colonial. Lo cual obliga a un dialogo entre culturas, la originaria con la occidental. Es decir el fenómeno de la interculturalidad.

El Perú se reconoce como un país multicultural, pluriétnico e intercultural. En la Constitución Política del Perú (1993) en el Capítulo Primero, en el artículo primero, el numeral 19, refiere que toda persona tiene derecho

“a su identidad, étnica y cultural. El estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Toda persona tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad (...)” (pág. 2).

Pero en la práctica lo anterior queda en el discurso. En la escuela Amaybamba, que forma parte de este estudio se viene produciendo un dialogo intercultural negativo, es decir, *“los saberes del pueblo originario en la escuela “son destinados a posiciones (culturales) inferiores (...)”* y la relación de culturas es de subordinación. Es decir, en la escuela se fomenta la adopción de elementos ajenos a la cultura propia, cuando lo que se aspira es una interculturalidad equitativa y no a una relación de hegemonía en desmedro de los saberes locales.

Por su lado, (MORIN) refiere

“que cada cultura, etnia, tienen saberes contruidos, producto de su historia. (Y que) debemos saber que en toda sociedad, comprendida (...) (la indígena¹⁰¹¹), hay conocimientos de las plantas, de los animales, del terreno del mito, la magia y la religión. Y (...) los humanos donde quiera que estén (...) Estos deben reconocerse en su humanidad común, y al mismo tiempo,

¹⁰ “Son” considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitan en el país o a una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ella. (CONVENIO núm. 169 DE LA OIT, 1989)

¹¹ aquellos que mantienen y reproducen instituciones culturales propias como el uso de lenguas ancestrales, quechua (...) (y otros), en los andes y la amazonia (...). Desarrollan prácticas culturales ancestrales que coexisten en el Perú actual, y se mezclan con prácticas posteriores como la vestimenta occidental, el uso del castellano y tecnologías modernas. Son estos los pueblos a los que conocemos como indígenas u oriundos” (Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios, 2015).

reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (1999, pág. 21).

En este contexto, la presente investigación pretende darles voz a los apoderados y profesores de la escuela Amaybamba. De modo que se pudiese develar lo que existe en la convivencia y dialogo entre los saberes locales y los saberes occidentales en el curriculum de la escuela. Y a partir de ello hacer propuestas de trabajo para esta escuela.

En Inkawasi “los agentes son portadores de capital cultural” (**BOURDIEU, 1997, pág. 72**), (saberes locales), maneras de vivir heredadas de la cultura prehispánica; el “ayni”¹², la “minka”¹³, la “mita”¹⁴. La historiadora María Rostworowski, refiere que en “el imperio inca toda la estructura se basaba en la reciprocidad; en el Ayni y la Minka. Ello probaría, que este sentido comunitario aún se mantiene en Inkawasi. La reciprocidad proviene de ahí y mantiene su denominación en quechua. “Yo te doy, tú me das”; “de recibir ayuda y de dar ayuda”, y en general en las relaciones en el mundo andino quechua rige esta reciprocidad.

El propósito del dialogo intercultural equitativo es el enriquecimiento mutuo.

Estas prácticas milenarias se siguen manteniendo en Inkawasi y corresponden a leyes no escritas de los incas.

En el Perú, los grupos hegemónicos y el neoliberalismo han percibido estas diferencias culturales como un problema y por ende un atraso para el progreso. Es decir, a los grupos indígenas se les ve con rostro de atraso y de bajos aprendizajes en la escuela. Esta valoración peyorativa a las culturas originarias, ha traído como consecuencia la pérdida de lenguas originarias, de varias de las tradiciones y de maneras de vivir y concebir el mundo. En este contexto “el orden de (la cultura occidental) esta tan arraigado en la sociedad que no requiere

¹² El Ayni es un sistema de trabajo de reciprocidad familiar entre los miembros del ayllu, destinado a trabajos agrícolas y a las construcciones de casas.

¹³ La Minka es solicitar ayuda prometiendo algo, otro día de trabajo u otro.

¹⁴ La Mita es un sistema de trabajo obligatorio en bien de la comunidad, utilizado en la época incaica.

justificación: se impone a sí misma como evidente y universal” (**BOURDIEU & WACQUANT, 1995, pág. 123**), también en Inkawasi.

La cultura andina tiene elementos propios a partir de los cuales perciben el mundo, comprenden y construyen el conocimiento. Por ello Heidegger refiere, que “el lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre” (**HEIDEGGER, 1997**). Es por ello, que los pueblos indígenas tienen una cosmovisión propia, de la cultura andina heredada de los antepasados, que se ha venido adaptando a los distintos cambios históricos, sociales y culturales ocurridos. Elementos a partir de los cuales construyen su conocimiento. “Conocimiento que se aprende en el curso de la socialización (en el pueblo originario Inkawasi) y que mediatiza la internalización dentro de (su) conciencia (el niño indígena) de las estructuras objetivas del mundo social” (**BERGER & LUCKMANN, 2005, pág. 89**), de los saberes locales.

Lo anterior nos trae a la memoria, una pregunta que se aplicó en una evaluación estandarizada en una escuela en el contexto rural, decía: “tengo 20 ovejas en una cerca, saltan 2, ¿Cuántas me quedan?”, Los niños del contexto urbano contestarían 18, y los niños indígenas respondieron cero. Responden cero, porque los niños del contexto rural vieron que si salta una oveja, saltan todas y no queda ninguna oveja y dejan el rebaño vacío. Entonces surge también la pregunta ¿Cómo construyen el conocimiento los niños del contexto rural? ¿Será de la misma manera en que lo hacen los niños del contexto urbano? Es obvio que no es de la misma manera que un niño del contexto urbano. Cabe señalar que aunque este no es el tema de este estudio, es importante destacar la discriminación que conlleva este ejemplo.

Este trabajo, tiene como objeto de estudio conocer los significados y expectativas de los apoderados y profesores con respecto a los saberes locales en el curriculum de la escuela, y al rol que viene cumpliendo la escuela en el diálogo intercultural entre tradición y modernidad. Y surgen las preguntas, ¿la escuela está revalorando la cultura heredada de nuestros antepasados? ¿la escuela está de

parte de la modernidad o de la tradición? ¿Qué tipo de diálogo hay en la escuela entre los saberes tradicionales y de la modernidad? ¿Está tomando elementos de la cultura del niño, como medio para el aprendizaje? Respuestas a las cuales este estudio pretende aproximarse, desde el discurso de los apoderados y profesores. En razón de que la escuela es un lugar privilegiado donde se entrega cultura, se crea cultura, que está determinando la formación de los niños.

Por ello, es importante conocer el rol que cumple la escuela ante los saberes locales, la cultura, la lengua originaria. Por lo tanto, la pregunta que guía este estudio es:

- ¿Qué significados otorgan los profesores de educación primaria a los saberes locales en el curriculum de la escuela Amaybamba y qué expectativas tienen los apoderados respecto a la incorporación de saberes locales en el curriculum de la escuela?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivos generales de la investigación

- Conocer los significados de los apoderados y profesores respecto de los saberes locales como parte del curriculum de la escuela primaria Amaybamba.
- Conocer las expectativas de los apoderados respecto a la incorporación de los saberes locales en el la formación de sus hijos en la escuela primaria Amaybamba.

1.3.2. Objetivos específicos de la investigación

- Identificar saberes locales que señalan compartir en la vida cotidiana los apoderados.

- Indagar las expectativas de los apoderados respecto a la incorporación de saberes locales en la escuela.
- Indagar la forma en que señalan asumen el curriculum nacional en la escuela los profesores. (el curriculum de la escuela)
- Comparar las expectativas de los apoderados y los profesores con respecto a la inclusión de los saberes locales en la formación escolar.

Una vez desglosado el contexto y los objetivos de este estudio, en el siguiente acápite revisamos los antecedentes empíricos, para ello se consideró importante aproximarnos a comprender la época en la que venimos viviendo.

CAPÍTULO II

Antecedentes empíricos y teóricos.

2.1. Época contemporánea y los pueblos originarios

Hay un tema latente también en el ámbito de los científicos sociales; el cómo denominar a la época en la que vivimos. Para algunos pensadores vivimos en la posmodernidad, para otros en la modernidad tardía, y otros señalan que la posmodernidad es una vertiente de la modernidad, debido a que en su esencia aún prevalece el pensamiento de homogenizar, de hegemonizar, de controlar. Otros señalan, que en la actualidad conviven la modernidad y la posmodernidad. No se puede negar que la modernidad sigue presente y es muy influyente en las distintas sociedades; una de sus manifestaciones es el liberalismo clásico (**SMITH, 1794**), a partir del cual emerge el neoliberalismo.

Los representantes contemporáneos del neoliberalismo son (**Hayek, 1944**) y (**Friedman, 1980**).

La globalización es otra de las manifestaciones de la modernidad; “se presenta como un proceso apolítico, natural e inevitable, y como benigno” (citado por (**LARRAÍN, 2005**) (**NEWELL, 2002, pág. 68**)). Se trata de una re – concentración ampliada del control del poder en el mundo. De una reconfiguración del sistema de administración político (**LARRAÍN, 2005**).

Estas manifestaciones persiguen la universalización de la cultura occidental y el control de las distintas culturas originarias.

En el Perú a partir de los 90s se ha adoptado la (ideología neoliberal)¹⁵. Postura que “defiende (...) la menor regulación estatal de las decisiones de los actores económicos, para que se dé un orden espontaneo del mercado o catalaxia” (HAYEK citado por (**LARRAÍN, ¿América Latina moderna? Globalización e identidad, 2005, pág. 60**)). Es decir menor intervención del gobierno en el

¹⁵ Larraín ideología neoliberal

mercado, por considerar que la democracia es una amenaza en el devenir espontáneo del mercado, y el progreso del país.

Cusco no se exceptúa de las influencias de la globalización y el neoliberalismo. Y las comunidades originarias se ven influenciadas de estas posturas occidentales hecho que conlleva a la paulatina pérdida de los distintos saberes andinos, aquellos heredados de la cultura prehispánica y del Perú colonial.

El neoliberalismo y la globalización han impuesto concepciones occidentales, en muchos pueblos originarios a través de distintos medios; la televisión, el celular, el contacto con otras culturas, la migración y vuelta a sus pueblos natales, la escuela y otros provenientes del aparato ideológico del consumismo.

Es así, que a través de distintos medios, la cultura occidental manifiesta las características propias de la modernidad; el centralismo, el control y la hegemonía cultural. En las siguientes líneas vamos a aproximarnos a la concepción de modernidad y posmodernidad.

2.2. La cultura occidental y los pueblo originarios del Perú

“En el Perú actual, la cultura occidental domina múltiples ámbitos de la vida social: educación, sistema político, economía, religión, frente a los cuales las distintas culturas que procedentes de la prehispánica aparecen subordinadas” **(ARDITO VEGA, 2009).**

El Perú es un país en el que conviven distintos grupos étnicos, estos distribuidos en las distintas regiones cada una de ellas con sus propias lenguas y maneras de vivir, estas formadas y constituidas como producto de su historia. En este contexto el sistema neoliberal se manifiesta como centralista, favoreciendo a una parte de los habitantes con sus políticas en desmedro de la población rural e indígena del interior del País, de la sierra y la selva del Perú.

Es así, que las políticas económicas y sociales de gobierno, generan que los indígenas se constituyan en el sector más pobre, entre los pobres. Sin embargo, estos últimos años surge un nivel de conciencia étnica contestataria, y de

resistencia al poder centralista. Las más recientes; el 2004 en Ilabe, en protesta por la poca atención de sus autoridades; el 2009, las etnias Awajún de la amazonia se resisten a ceder tierras consideradas por ellos sagradas a concesiones mineras; el 2014 y 2015, en el Cusco en defensa de los beneficios del canon gasífero, y en exigencia de mayor atención del gobierno central; el 2015 en defensa del patrimonio cultural, ante la amenaza de privatización de los centros arqueológicos.

Situaciones que han hecho que muchos estudiosos de las ciencias sociales, volteen la mirada hacia el indigenismo, al Perú profundo y preguntarnos ¿Quiénes somos?, ¿de dónde venimos?. Ello viene aconteciendo, pese a que muchos estudiosos antaño señalaban que las comunidades indígenas iban a sufrir una paulatina desaparición como consecuencia del desarrollo de la modernidad, “los indígenas no solo no desaparecieron sino que mostraron una vitalidad extremadamente consistente, (...) que supuso un desafío frontal” **(MEJIA & SARMIENTO, 1987)** ante el poder centralista, y en muchos de estos casos haciendo retroceder al gobierno. En este escrito también, quisiéramos aproximarnos las definiciones que se hacen con respecto a los grupos étnicos, pueblos originarios e indígenas desde normativas internacionales y nacionales.

2.3. El Pueblo originario, desde el Convenio N° 169 y el Ministerio de Cultura

En esta parte es importante considerar lo expuesto en el Convenio 169 de la (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES EN PAÍSES INDEPENDIENTES (OIT)), de la cual el Perú es parte desde el año 1989, firmado en Ginebra, que señala en el artículo 1, inciso b:

Los pueblos indígenas “son” considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitan en el país o a una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que

sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ella. (CONVENIO núm. 169 DE LA OIT, 1989)

Desde esta perspectiva, Inkawasi es un pueblo que cumple dichas características antes mencionadas, es más Vilcabamba¹⁶ de la que fue parte Inkawasi, fue el último bastión desde donde resistió Manco Inca¹⁷ a los españoles.

Por su parte el **(MINISTERIO DE CULTURA (MC))** del Perú, define como pueblos indígenas

“a aquellos que mantienen y reproducen instituciones culturales propias como el uso de lenguas ancestrales, quechua (...) (y otros), en los Andes y la Amazonia (...). Desarrollan prácticas culturales ancestrales que coexisten en el Perú actual, y se mezclan con prácticas posteriores como la vestimenta occidental, el uso del castellano y tecnologías modernas. Son estos los pueblos a los que conocemos como indígenas u oriundos” (Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios, 2015).

Para conocer más el contexto en el que viven los pueblos originarios en el Perú, vamos a extendernos en los aspectos; situación socioeconómica, políticas con respecto a las comunidades indígenas. Para aproximarnos a esta realidad, nos valdremos de la estadística, que ayudara en la visualización de las consecuencias de políticas llevadas a cabo en los pueblos indígenas, los últimos años.

2.4. Situación socioeconómica de los pueblos indígenas peruanos

Los datos que se presentan adquieren sentido desde la perspectiva de la discriminación, generado por la hegemonía y el centralismo en contra de los habitantes de los pueblos originarios, que en su mayoría se encuentran en las zonas rurales.

¹⁶ **El Distrito peruano de Vilcabamba** es uno de los 12 distritos de la Provincia de La Convención, ubicada en el Departamento de Cusco, bajo la administración el Gobierno regional del Cuzco.

¹⁷ **Manco Inca Yupanqui**, también conocido como Manco Cápac II, fue el primero de los cuatro rebeldes incas de Vilcabamba. Escapó de los ejércitos de Atahualpa en el Cuzco y ofreció ayuda a los conquistadores españoles creyendo que lo liberarían de las «*malignas tropas de Quito*».

La población total del Perú es de 31, 151,643 habitantes (INEI, 2015). La lengua es uno de los rasgos fundamentales de los grupos étnicos. En el (Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda (INEI)), la población censada de 5 a más años de edad, 13.2% de la población declararon haber aprendido en la niñez el quechua como primera lengua y alrededor de 4% otra lengua oriunda del Perú. Con respecto al censo de 1993 (16.6%) disminuye en 3.3% puntos porcentuales (pág. 117). A continuación presentamos un mapa lingüístico del Perú publicado por el Ministerio de Educación, ente que reconoce las distintas lenguas en el país.

MAPA LINGÜÍSTICO DEL PERÚ PARA LA EIB



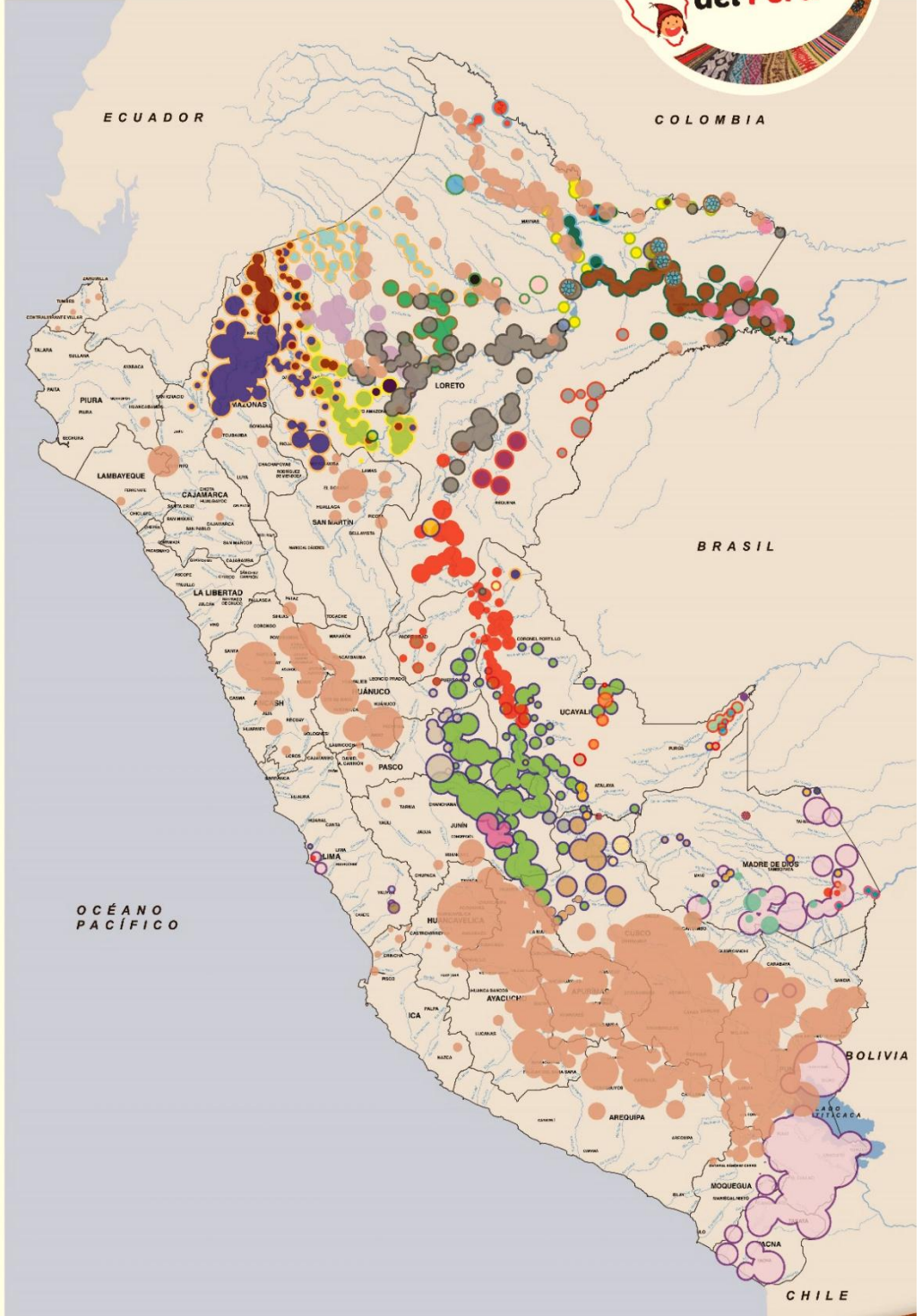
PERÚ

Ministerio de Educación



FAMILIAS LINGÜÍSTICAS Y LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ

- Familia Arawa (1)
 - madja
- Familia Arawak (10)
 - ashaninka
 - kakinte
 - chamicuro
 - iñapari
 - matsigenka
 - nanti
 - nomatsigenka
 - resigaró
 - yanesha
 - yino
- Familia Aru (3)
 - aimara
 - cauqui
 - jaqaru
- Familia Bora (1)
 - bora
- Familia Collaspana (2)
 - shawi
 - shiwilu
- Familia Harakbut (1)
 - harakbut
- Familia Huitoto (2)
 - murui-muinani
 - ocalina
- Familia Jibaro (3)
 - achuar
 - awajún
 - wampis
- Familia Kandozi (1)
 - kandozi-chapra
- Familia Muniche (1)
 - muniche
- Familia Pano (10)
 - amahuaca
 - capanahua
 - cashinahua
 - isconahua
 - kakataibo
 - matsés
 - nahua (yora)
 - sharanahua
 - shiwo-konibo
 - yaminahua
- Familia Peba-Yagua (1)
 - yagua
- Familia Quechua (1)
 - quechua
- Familia Uruina (1)
 - urarina
- Familia Tacana (1)
 - ese eja
- Familia Tikuna (1)
 - tikuna
- Familia Tucano (2)
 - majiki
 - secoya
- Familia Tupi-Guaraní (2)
 - kukama kukamiria
 - omagua
- Familia Záparo (3)
 - arabela
 - kiltu
 - tsushiro



Según, “la lingüística de Gustavo Solís en el Perú existen 43 lenguas” **(MINISTERIO DE EDUCACIÓN (DIGEIBIR), 2013, pág. 16).**

Las poblaciones indígenas desde la Colonia y durante el periodo de la República han sido discriminadas por los grupos hegemónicos desde las políticas públicas, por lo que ha hecho que vivan en una situación precaria de la agricultura, en zonas rurales en su gran mayoría. El (INEI), de la encuesta nacional de hogares el 2012 dio a conocer que el 6.2% de la población total no sabe leer ni escribir, y de acuerdo al área de residencia el analfabetismo afecta más a la población rural. En el área urbana incide en 3.3% de la población y 15.9% en el área rural, cinco veces más de la población urbana. Por regiones naturales, la sierra y la selva representan la tasa más elevada de analfabetismo 11.2% y 7.2% respectivamente. Y el departamento de Cusco presenta un 10.8% de analfabetismo en su población **(INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA, 2012, pág. 133).**

El 17.5% del quintil I (20% más pobre de la población) es analfabeto. Mientras que en el estrato más alto prácticamente se ha erradicado el analfabetismo. El analfabetismo incide mayormente a la población que tiene como lengua materna, una lengua originaria (17.9%) y a aquellos que tienen como lengua materna el castellano (3.5%). La pobreza se presenta en el 23% de la población que vive en zonas rurales y que ha aprendido en su niñez una lengua nativa u oriunda del Perú. La pobreza el 2012 en áreas rurales fue de 53%, una cifra muy elevada con respecto a la pobreza en áreas urbanas, que fue 17% **(INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA, 2012, pág. 138).**

Estos últimos años el analfabetismo no ha disminuido considerablemente, debido a políticas educativas que no consideran procesos de alfabetización adecuados a la cultura y realidad de los grupos indígenas. Los planes de estudio, los libros, más aún las clases se dan en castellano, idioma poco conocido para la mayoría de los niños de los pueblos originarios.

En este contexto de los pueblos originarios, la escuela monolingüe se presenta como ente que impone la cultura occidental, como la única y la verdadera, no

reconociendo o muy poco a los saberes locales. “Se viene ejerciendo violencia simbólica” (BOURDIEU, 1997) a los niños que viven y hablan en su familia, comunidad una lengua originaria. Hay un disimulo de los profesores que no se ejerce violencia, por lo cual no incorporan saberes locales; por otro lado los apoderados influenciados por el sistema muchas veces no consideran como violencia lo ejercido por la escuela. Este proceder viene haciendo que no se valore la lengua originaria, las costumbres y los modos de vida de las comunidades indígenas. Proceso que ha llevado a que muchos niños dejen la escuela o no les guste y los resultados de aprendizajes sean bajos. Y también muchos saberes heredados de la cultura prehispánica se hayan perdido y se estén perdiéndose.

Los indicadores antes mencionados y la situación en la que están los pueblos originarios del Perú, son el resultado de políticas públicas que a lo largo de la historia se han aplicado a las poblaciones indígenas.

2.5. Las políticas públicas con respecto a los pueblos indígenas

Desde la colonia y en la republica muchos decisores de políticas han construido el imaginario de que las diferencias culturales, lingüísticas, son un problema para el progreso y desarrollo. Es por ello, que se buscó la asimilación de los indígenas. Estas diferencias no han sido vistas como punto de partida a partir del cual proyectarse y mirar a otras culturas.

En la primera mitad del siglo XIX y hasta mediados, se relegó a los indígenas en las haciendas en condiciones precarias, y dedicados a actividades agrícolas. Después de la reforma agraria los indígenas se hicieron propietarios de las tierras. Pero las actividades agrarias estuvieron relegadas por las políticas públicas. Por lo que esta actividad es precaria, hecho que también ha generado la migración de los indígenas a las ciudades. En la actualidad los habitantes en contextos urbanos siguen viviendo respetando las costumbres y haciendo uso de lenguas originarias. Es decir, muchas zonas urbanas están habitadas por indígenas. Con ello, podemos evidenciar que la frontera entre indígena y mestizo es permeable hoy en

día, no hay una frontera cultural absoluta en la sociedad. De ahí que el Perú es un país muy particular en comparación a otros países de la región.

El rezago y la pobreza en la que estaban inmersos los indígenas, hicieron que se construyera en el imaginario de los otros grupos sociales, de los políticos, que el indígena solo era merecedor de la caridad, asistencia y asimilación.

Estas políticas asimilacioncitas se constituyeron en el ámbito educativo, y se llevó a cabo en las escuelas de los pueblos indígenas la castellanización. En otros casos, desde diversos proyectos dirigidos a los pueblos indígenas para mejorar sus formas de vida, han fomentado la enseñanza de valores de la cultura occidental, pero sin reconocer las particularidades culturales de los pueblos originarios.

Por otra parte, las organizaciones indígenas buscaron el reconocimiento de sus derechos negados y desconocidos por el gobierno, el Convenio 169, la autonomía de los pueblos indígenas. Es así, que el año 2009, se generó el conflicto entre el Estado y los pueblos indígenas del oriente del Perú, los segundos se resistieron a entregar tierras sagradas a concesiones mineras, lo que trajo consigo pérdidas humanas. En este suceso hubo actitudes arrogantes de los políticos que minimizaban las creencias de los pueblos originarios y expresaban poco reconocimiento a los habitantes de los pueblos originarios. Cuando los pueblos originarios se resistían a ceder tierras consideradas sagradas, un político manifestaba lo siguiente:

“Las ideologías absurdas, panteístas que creen que las paredes son dioses, el aire es dios... volver a esa formas primitivas de religiosidad donde se dice no toques ese cerro porque es un Apu, no me toque esto porque es un santuario, yo me pregunto ¿santuario de qué?, santuario porque están las almas de los antepasado,... las almas de los antepasado seguramente está en el cielo, ¡no están ahí!”. (VICHEZ RODRIGUEZ)

“Estas personas no tienen corona, estas personas no son ciudadanos de primera clase (...)” (VICHEZ RODRIGUEZ)

Estas expresiones evidencian que los políticos, tienen la mirada del paradigma occidental y poseen un reconocimiento a la cultura originaria, a la multiculturalidad y a la interculturalidad del país. Este enfrentamiento hizo que se produjera un quiebre, y el gobierno tuvo que revisar los tratados que había suscrito y reconocer el Convenio 169 de la OIT, y aceptar la autonomía de los pueblos indígenas. El 2011 se promulgó la “Ley de Derecho a la Consulta Previa a Pueblos Indígenas”, Ley N° 29785, que señala que se debe escuchar y negociar con las comunidades, y de respetar su autonomía.

El reconocimiento de los pueblos originarios a lo largo de la historia del Perú se ha dado con distintas matices, desde distintas posturas del gobierno de turno y sus políticas públicas, pero con muchas limitaciones y poca cobertura. En el siguiente acápite revisaremos aspectos relacionados a la educación bilingüe intercultural en el Perú, en Chile y en México.

2.6. La educación bilingüe intercultural en el Perú

En la segunda mitad del siglo XIX, gran parte del país estaba bañada de la corriente del indigenismo, y muchos escritores como José María Arguedas y José Carlos Mariátegui, proponían la revaloración de la cultura indígena. Es así que Mariátegui en los (7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, 1928) refiere que, “el problema del país no es un problema cultural, sino, un problema socioeconómico y hacía falta una redistribución de los bienes en el Perú; y que el Perú debía reconocerse en el indigenismo.

Es así, que el año 1972, el gobierno promulga la Ley de Educación N° 19326, que propone la Educación Bilingüe Intercultural. En cuyo documento en el artículo 12 refiere que,

“La educación considera en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y

velara por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación”.

Ello no tuvo mayores logros ni alcances, ya que se habían propuesto los objetivos, pero no se tenían claro los medios para lograrlo. Y los gobiernos que le siguieron, no asumieron estas políticas educacionales, así como la reforma agraria, descocieron estas propuestas.

En este mismo periodo, hubo un suceso que puso al Perú en la vanguardia, al promover la Educación Bilingüe Intercultural en Sudamérica. El año 1975, se oficializa el quechua como lengua oficial, al igual que el castellano, mediante el Decreto Ley N° 21156.

En los siguientes años se promulgaron leyes en favor de los pueblos originarios, es así, en la Constitución Política de 1979 refiere en cuanto a la Educación Bilingüe Intercultural, en el artículo 35 que

El estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantizando el derecho a las comunidades nativas recibir educación primaria, también en su propio idioma y lengua.

En la constitución política del año 1993, en el artículo 2º refiere que,

Todas las personas tiene el derecho a sus identidades étnicas y culturales; es el papel del estado reconocer y proteger la pluralidad étnica y cultural, de la nación, además de promover la educación bilingüe intercultural, según las características de cada zona del país, preservando así la diversidad de manifestaciones culturales y lingüísticas de sus ciudadanos.

Pese a ser el primer país en la región en haber adoptado una lengua indígena como oficial y a existir diversas normativas, las políticas educacionales no han sido las más pertinentes en los pueblos originarios.

Los saberes de los pueblos originarios no han sido considerados en el currículum (plan de estudio), en los distintos programas educacionales implementadas. La más clara prueba de lo mencionado anteriormente se da el año 1996, cuando la Unidad Nacional para la Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), de dependencia de la Unidad de Primaria, para implementar la EBI. Entre sus labores principales tenía, la de diversificar el currículum del nivel primaria. Este se abocó a traducir el currículum nacional al idioma originario. No considerando; la pertinencia de los contenidos, elementos de la cultura de los niños (saberes locales), el aprendizaje previo. En este contexto surge también la pregunta, ¿Cuál es la función de la Educación Bilingüe Intercultural?.

En los pueblos originarios las prácticas educativas en la escuela se presentan como puentes que facilitan la integración y asimilación social y cultural a la occidental. En este contexto surge la pregunta ¿Las prácticas educativas esta encaminadas a revalorar la cultura originaria, aquella heredada de nuestros antepasados?.

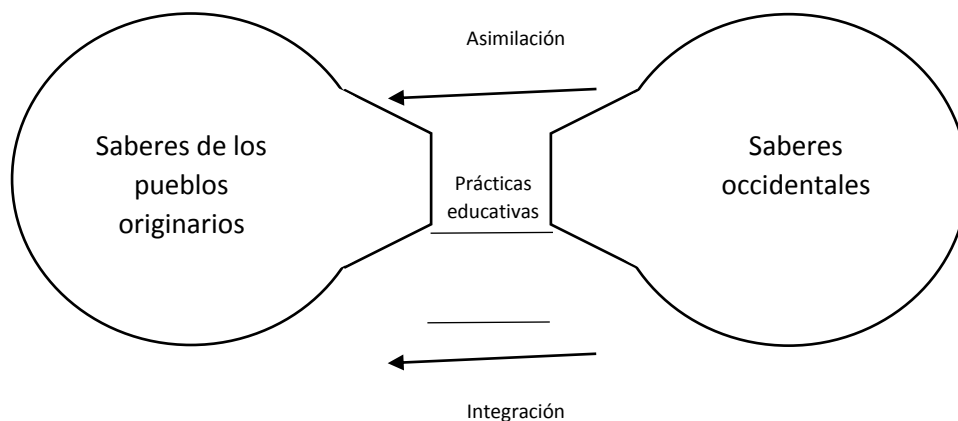


Gráfico N° 1: Elaboración propia.

Lo anterior mencionado y graficado viene dándose en las prácticas educativas, pese a que el Ministerio de Educación refiere que la educación

“intercultural (...) (es) una construcción de puentes, no de integración o de separación, sino de intercambio entre los portadores y constructores de las

varias culturas que conforman el país; de ese modo se supere la noción de que no hay defenecías culturales (...)” **(MINISTERIO DE EDUCACIÓN (DINEBI), 2005, pág. 20).**

Las prácticas antes descritas también conllevan a que haya dificultades de aprendizaje de los niños de los pueblos originarios que tienen como primera lengua una originaria, que convivan en los modos de vivir de estas comunidades. Y con ello se viene dando la paulatina pérdida de saberes locales.

En este contexto y por lo manifestado, es necesario una educación bilingüe con una interculturalidad equitativa, que considere en el curriculum (plan de estudios) los saberes locales como elementos principales en el proceso de formación de los niños.

Para continuar en el proceso de análisis de la educación intercultural, se revisan también las particularidades de la educación intercultural en el pueblo Mapuche.

2.7. Estudios sobre educación bilingüe intercultural en el pueblo Mapuche, Chile; Maya Tzeltal, México

Saberes Mapuches que debiera incorporar la educación formal en el contexto interétnico e intercultural según sabios Mapuches (CARIHUENTRO MILLALEO, 2007)

Investigación cualitativa que tuvo como objeto de estudio los conocimientos mapuches, grupo étnico en Chile. Refiere que los cambios vertiginosos que vienen sufriendo nuestras sociedades demandan un cambio y adaptación del curriculum que responda a las necesidades del contexto.

La investigación también pudo percibir, que los cambios curriculares no han considerado el carácter multicultural de la sociedad mapuche, y que quedan fuera muchos factores como la lengua y las tradiciones en los procesos educativos en la escuela. Situaciones que han llevado a que en los grupos étnicos los niños muestren muy bajos niveles de aprendizaje en comparación a los niños de escuelas urbanas.

Por otro lado, la escuela al no considerar los modos de vida de la cultura mapuche en los procesos educativos, conlleva también a que los niños indígenas tengan baja autoestima.

El investigador refiere que se requieren programas pertinentes a la diversidad cultural que se vive. Donde la escuela: apoye al modelo de individuo y cultural mapuche, busque el aprendizaje significativo, que parta de los conocimientos presentes en el contexto.

Esta investigación llegó a las siguientes conclusiones: se debería incorporar la cosmovisión cultural de los mapuches en el curriculum, considerar los saberes mapuches como parte del curriculum, la escuela debería formar personas de acuerdo a su modelo cultural, la escuela debería enseñar la lengua originaria, y aplicar procesos de enseñanza pertinentes a los niños indígenas.

Para contextualizar mejor el escenario de la educación intercultural es relevante conocer las características de la educación en contextos de pueblos indígenas en México, en la cultura Maya.

Los saberes matemáticos de la cultura Maya Tzeltal y sus significados en el proceso escolar (BALLINAS MÉNDEZ, 2008).

Corresponde también a una investigación de carácter cualitativo, que busca conocer los saberes matemáticos desde el discurso de los ancianos. El estudio se realizó en Chiapas, México, en contextos de comunidades indígenas, en el que los habitantes se dedican a actividades agrícolas.

El interés de este trabajo fue el no poner los saberes matemáticos de los ancianos en la educación bilingüe intercultural, también la inclusión de nuevas estrategias de incorporación de los saberes matemáticos de los ancianos.

Es importante reconocer que las distintas comunidades han sido influenciadas por los procesos de globalización, lo que ha cambiado los modos de vida de las comunidades. Muchas veces estos cambios traen beneficios a la comunidad, pero

también genera el consumismo. En este estudio participaron los ancianos, ancianas y los profesores de procedencia indígena de escuelas EBI.

Este trabajo se realizó en el grupo étnico tzeltal, cuyo contexto viene sufriendo cambios como consecuencias de la influencia de otras culturas, la occidental principalmente. Lo que ha hecho que las nuevas generaciones, no adopten el idioma indígena, pero aun si lo hacen bien los ancianos. Las maneras de organización comunal tradicionales, aún persisten en este lugar.

En las escuelas en esta región los niños obtienen bajos puntajes en las evaluaciones estandarizadas. Las políticas refieren el 2004 que el bajo rendimiento en los aprendizajes tiene rostro indígena. Y el resultado tiene relación con el grado de marginalidad. Hace una revisión de estudios que refieren que el bajo rendimiento en los aprendizajes se debe al bajo nivel cultural de los indígenas.

Este estudio trató de develar si los contenidos que se enseñaban estaban vinculados con la cotidianidad de los grupos étnicos. Y así demostrar la importancia de los saberes desde la perspectiva cultural.

Las conclusiones a las que llega son: En la escuela se da una hegemonía cultural en desmedro de la tradición, hecho que viene provocando la desaparición de lenguas vernaculares, y también elementos de la cultura ancestral. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en castellano; se vienen llevando a cabo procesos tradicionales en la sala de clase, se imparten elementos ajenos a la cultura del niño indígena. Las matemáticas se reducen al conocimiento abstracto y no a su comprensión en la vida cotidiana y los contenidos curriculares se desarrollan a menudo al margen de la vida social y cultural de los niños. Las prácticas educativas no reconocen las mentes humanas y lo social de los niños, la cultura, a pesar que hay normas y leyes, no se cumplen o llevan a cabo en las escuelas, por los profesores en sus prácticas. El curriculum formal no da espacio para el desarrollo de la EBI y desconoce la cultura indígena. La alfabetización en lengua materna, no se lleva a cabo, ha quedado en el sueño irreal de EBI

indígena; finalmente desde la mirada de los ancianos la escuela castellaniza y desconoce la cultura de los ancestros desde la perspectiva de los ancianos.

Una vez desglosado el contexto del marco empírico de la educación intercultural en Perú, en Chile y México, se desarrollara los ejes teóricos de esta investigación. La modernidad y las posmodernidad, el interaccionismo simbólico, el habitus, el campo, y la construcción social de la realidad.

2.8. Marco de referencia teórico conceptual

2.8.1. Modernidad, posmodernidad

La “modernidad se refiere a los modos de organización y vida social que surgieron en Europa desde () el siglo XVII en adelante, (...) posteriormente llegaron a ser más o menos mundiales en su influencia” (**GIDDENS, CONSECUENCIAS DE LA MODERNIDAD, 1990, pág. 15**). La modernidad tiene una característica, que tiene la capacidad de expandirse y universalizarse. De creer en las legitimaciones universales de cuatro discursos: la religión, el iluminismo, el marxismo y el capitalismo. En la modernidad del siglo XVII era de importancia especial los ideales de “libertad, igualdad y fraternidad”, la autonomía individual, la primacía de la razón en todos los niveles, y se oponen a la metafísica y a la religión. En el siglo XX, en los años 80s (**CASTORIADIS**) refiere que los contenidos esenciales de la modernidad son “la autonomía y el control” (pág. 88). Estas características no solo provienen del capitalismo liberal clásico y tradicional, sino también de la expansión del dominio de la razón sobre la naturaleza.

Por otro lado, la palabra posmodernidad fue empleada en Europa desde los años 60, para denominar a la sociedad posindustrial. (Lyotard) en la “Condición Posmoderna” (1979), refiere que la modernidad ha concluido, o al menos sus rasgos esenciales. Declara, la muerte de los cuatro grandes relatos: el cristiano, el marxista, el del iluminismo y del capitalismo. Estos relatos de la modernidad refieren que la historia tiene un devenir único, de gran plenitud universal para el

hombre, en el que no habrá padecimientos, es una promesa de un destino inexorable (Lyotard, 1979). El relato cristiano refiere, la promesa divina que todos los hombres se encontraran en el reino de los cielos y habrá un espacio de plenitud; el relato marxista, que la burguesía derrota al feudalismo y de la burguesía surge el proletariado y el proletariado derrota a la burguesía y finalmente todos viven como iguales; el iluminismo endiosa a la razón y plantea una profunda racionalidad en el que todos vamos a ser plenamente felices; el relato capitalista, legitima la economía y señala el avance incontenible de esta va a llevar a una prosperidad a todos los hombres.

A la muerte de los grandes relatos anunciado por (Lyotard), emergen los pequeños relatos. Es decir varias historias y devenires, cada uno con sus particularidades. Y ello da origen al multiculturalismo, al respeto por las diversas etnias, entre ellos el indigenismo y al respeto por todas las minorías sociales. Es decir el reconocimiento de las distintas culturas.

El multiculturalismo es el encuentro entre culturas; la originaria con la occidental. Y en este escenario se vienen desarrollando las distintas sociedades en los pueblos originarios del Cusco.

Sirva el contexto del origen del reconocimiento de las diversas etnias, y el multiculturalismo en que vienen viviendo en la actualidad.

Abordaremos ahora el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, que considera que “la cultura (...) definida como tradición, costumbres, normas, valores, (...) se derivan claramente de lo que las personas hacen. (...) (Es decir) es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan” **(BLUMER, págs. 4-5)** en la comunidad.

2.8.2. Interaccionismo simbólico

La investigación al enmarcarse en el paradigma cualitativo, se concentra en conocer los significados que tienen los apoderados y profesores con respecto a los saberes locales en el curriculum de la escuela. En este trabajo se consideraron los planteamientos de Herbert Blumer que señala

"que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él"; "que la fuente de ese significado es un producto social, que emana de y a través de las actividades de los individuos al interactuar"; y que "la utilización del significado por el agente, se produce a través de un proceso de interpretación propia, que supone autointeracción y manipulación de significados" **(BLUMER, 1981)**.

Es por ello, que las costumbres, las creencias y las maneras de vivir tienen sentido para los habitantes de Inkawasi.

Es por ello, que Blumer recomienda acercarse a ver los objetos con el mismo significado con el que el individuo lo ve. En ese entender la esencia del fenómeno estudiado se buscó en los actores; los apoderados y profesores, y en la acción conjunta.

La sociedad humana ha de considerarse como un conjunto de personas que actúan. La sociedad no consiste en actos aislados, sino en una acción conjunta. La acción conjunta no es externa o coercitiva para los actores y sus acciones; antes bien, lo crean los actores y sus acciones. También, señala que el acto social es casi totalmente flexible, es decir la sociedad puede convertirse virtualmente en cualquier cosa que deseen los actores.

Lo propuesto por Blumer, tiene sentido ya que en la escuela los distintos actores que confluyen interactúan con la visión de la escuela, con el quehacer educativo, y ello de acuerdo al significado que le dan, de manera individual o en la interacción con sus similares.

De este modo, la comprensión de los distintos actores nos ayudara a conocer en profundidad y debelar el verdadero significado que cada uno de los actores otorgan al fenómeno estudiado.

Debido a lo anterior, resultó también necesario conocer los planteamientos de Bourdieu sobre habitus y campo. Ellos nos ayudaron a interpretar mejor el fenómeno estudiado.

2.8.3. Pierre Bourdieu: habitus y campus

El habitus incluye “estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales (los miembros de la comunidad educativa) manejan el mundo social”. Es así que los profesores, apoderados y alumnos están dotados de una “serie de esquemas internalizados por medio de los que perciben, comprenden y evalúan el mundo social. Mediante estos esquemas las personas producen sus prácticas (...)” (Bourdieu, 1984 citado por **(RITZER, 1997, pág. 502)**). Es decir, el habitus los niños lo adquieren como resultado del lugar que ocupan en los distintos campos de la comunidad, a partir de los que actúan y construyen nuevos conocimientos.

Debemos señalara también que los que ocupan una misma posición suelen presentar habitus similares. Los niños de Inkawasi tienen habitus similares, en razón de que comparten muchos espacios en la comunidad. También debemos referir que los apoderados y niños tienen habitus similares es por ello que le dan sentido a las costumbres, el quechua, las maneras de vivir en Inkawasi.

El habitus al producir acciones individuales y colectivas, produce la historia, de acuerdo a los esquemas que en ella misma se ha engendrado. El habitus produce el mundo social y es producido por él. Es decir el habitus es “estructura estructuradora” y “estructura estructurada” **(RITZER, 1997, pág. 502)**. Es por ello que las maneras de vivir, las costumbres, el quechua son productos de la historia de Inkawasi, aquella que proviene de la cultura prehispánica.

El habitus al ser una construcción en proceso de construcción, otorga a la persona márgenes de maniobra. El agente interioriza el habitus luego le da sentido y de acuerdo a ello orienta sus acciones. Al interiorizar el agente reflexiona sobre lo percibido, aprendido.

En este estudio también se ha considerado la teoría de campo de Bourdieu.

“El campo es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. No son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Los ocupantes de las posiciones pueden ser agentes o instituciones, y están constreñidos por la estructura del campo” (Bourdieu citado por **(RITZER, 1997, pág. 503)**).

En Inkawasi hay varios campos; el cultural, la escuela y el social y otros. Cada uno de los campos tiene su lógica específica.

En este estudio el campo cultural influye profundamente sobre la capacidad de esa persona para jugar ese juego; los que pertenecen a los saberes occidentales tienen más capacidad para lograr que se acepten sus preferencias y para oponerse a los gustos y preferencias de los que pertenecen a los saberes de la cultura originaria.

Los saberes locales se establecen a partir de la relación el habitus con el campo.

Desarrollado los ejes teóricos de la investigación, en el capítulo siguiente se revisara la metodología en este estudio.

CAPÍTULO III

MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICA

3.1. Metodología de la investigación

La investigación que se realizó es de corte cualitativo. La elección del paradigma comprensivo obedece al carácter del problema que venimos estudiando, en tanto el estudio persigue acercarse, profundizar y comprender una realidad particular en Inkawasi; los significados y expectativas otorgados por los apoderados y profesores con respecto a los saberes locales en el curriculum de la escuela.

Enmarcados en el paradigma comprensivo, se debe tener presente que los sujetos

“orientan sus actos hacia cosas en función de la que estas significan para él; que la fuente de ese significado es un producto social que se da a través de las actividades de los individuos al interactuar” en la escuela y que el apoderado y el profesor hacen su propia interpretación de los significados “que supone auto interacción y manipulación de significados” (BLUMER, 1981, pág. 2).

En esa perspectiva el estudio se aproximó a los significados de los apoderados y profesores con respecto a los saberes locales en el curriculum de la escuela, y el procedimiento más apropiado que se ocupó fue el estudio de caso.

3.2. Estudio de caso

“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (STAKE, 2007, pág. 11). Este caso corresponde al contexto real y particular de la escuela Amaybamba; y del discurso de los apoderados y profesores de dicha escuela con respecto a los saberes locales en el curriculum de la escuela.

El estudio de casos, permite identificar y descubrir procesos e interacciones particulares entre; las propiedades, aspectos y dimensiones, que emanan del

discurso del apoderado y del profesor. Los significados que dan los sujetos de este estudio constituyen la realidad simbólica del caso.

En esta investigación los apoderados y docentes han sido seleccionados intencionadamente para las entrevistas en profundidad. La muestra es de tipo estructural, en razón de que no persigue representatividad, sino la comprensión en profundidad de los significados y expectativas. Se tiene en cuenta que los discursos de dichos apoderado y profesores representen el objeto de estudio.

3.3. La muestra y criterios de selección

La selección de los sujetos que son parte de este estudio obedece a una muestra estructural intencionada, “cada participante es distinto a los otros, y representa una perspectiva diferenciada, componente de la perspectiva común que el grupo reúne” **(CANALES CERÓN, 2006, pág. 283)**. Los criterios de selección de los apoderados y profesores que participan en este estudio están regulados por los criterios de heterogeneidad y homogeneidad, es decir

“mientras más distantes sean las perspectivas consideradas, más variación de estructuras de significación pueden integrarse, de modo que el sentido se hace más complejo y denso”; por otro lado se asegura “una mayor intensidad de consenso y reproducción de la estructura básica del discurso” **(CANALES CERÓN, 2006, pág. 284)**.

La elección de los cinco apoderados y cinco profesores se hizo barajando los criterios antes mencionados:

1. Apoderados del nivel primaria de la escuela Amaybamba. (homogéneo)
2. Apoderados mayores a 30 años de edad. (heterogéneo)
3. Distribución equitativa de apoderados por género del nivel primaria de la escuela de Amaybamba. (heterogéneo)

Profesores.

1. Docentes de aula que se desempeñan en el nivel primaria de la escuela Amaybamba. (homogéneo)
2. Docentes que tengan de 05 a 30 años de experiencia. (heterogéneo)
3. Distribución equitativa de profesores por género, del nivel primaria de la escuela de Amaybamba. (heterogéneo)

En este estudio se consideró a 3 apoderados y 2 apoderadas, 3 profesores y 2 profesoras. En la selección de los casos se buscó contactar a apoderados y profesores de distinto sexo, edad, experiencia familiar y escolar, tratando de abrir al máximo el abanico de significados de los apoderados y profesores y alcanzar la saturación del espacio simbólico.

Para acceder a los informantes en la misma escuela, se envió una solicitud formal, por escrito a la directora de la escuela, dando cuenta del tema de la investigación y de las características de la muestra.

Y para la recolección de datos nos valimos de técnicas cualitativas.

3.4. Técnicas de investigación

En el enfoque cualitativo las técnicas de investigación se pueden concebir como un dispositivo de producción y regulación del habla investigada. Esta es siempre “provocada” – para y por el investigador – en el seno de un marco de comunicación. (...) Las técnicas en esta postura (...) encuentran, captan, construyen un resultado, un producto, un sentido en el contexto de la lingüística (**DELGADO & GUTIÉRREZ, 1994, págs. 294 - 28**) del discurso de los apoderados y profesores.

Como técnica de producción de datos, en este estudio se usó la entrevista en profundidad.

3.4.1. La entrevista en profundidad

"La entrevista en profundidad es... un constructo comunicativo (...) (y) constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso (...)" **((ALONSO, 1994) citado por (VALLES, 2009, pág. 195))**

Por su parte, **(TAYLOR & BODGAN, 1984)** definen la entrevista en profundidad, como los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tiene los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Es una conversación entre iguales. Desde esta perspectiva, es enriquecedora la interacción con los sujetos a través de dicha técnica, que permite dilucidar aspectos insospechados.

Es así, que la entrevista en profundidad "permite el despliegue de los significados y contenidos simbólicos" del apoderado y profesor "entrevistado según sus propias palabras y modos de pensar y sentir del mundo", es decir, el despliegue de los significados del profesor con referencia a los saberes locales en el curriculum de la escuela, "desde las dimensiones profundas, motivacionales e interpretativas, hacia el nivel de la superficie de las palabras habladas por las cuales él expresa sus sentidos" **(CANALES CERÓN, 2006, pág. 236)**. Esta técnica posibilita el recojo y análisis de significados cristalizados en el discurso del apoderado y profesor, contruidos en la cotidianidad de la vida real en Inkawasi y la escuela Amaybamba.

La técnica fue aplicada a los docentes y apoderados seleccionados, considerando los objetivos planteados.

Pautas orientadoras de la entrevista en profundidad

Cabe señalar, que se informó a los entrevistados acerca de la confidencialidad de los datos recogidos. La pauta en la entrevista es la siguiente:

- Costumbres que aún persisten en Inkawasi.
- Actividades de los niños durante las actividades costumbristas.
- Aspectos que dificultan en el aprendizaje de los alumnos en Inkawasi.
- Consideraciones de los saberes locales en el curriculum de la escuela

Los temas en la entrevista en profundidad en este estudio surgen principalmente de dos procesos fundamentales y complementarios. Algunos temas a consultar

“se han definido en base a los objetivos de la investigación; y otros del proceso mismo de interacción de entrevista, considerando que el sujeto entrevistado puede entregar información valiosa que no había sido identificada ni instalada como tema a consultar en el guion” (CANALES CERÓN, 2006, pág. 241),

es decir en el proceso de entrevista han surgido nuevos temas.

En esta etapa del proceso de investigación los temas han tendido a presentar relativa redundancia, signo de la “saturación del espacio simbólico”, en que la información que se recogía y se producía no presentaba aspectos significativamente nuevos, lo que represento la señal para poner fin a la recogida de datos.

Esta metodología permitió producir información densa en materia lingüística de la que las respuestas fueron expresadas libremente por el apoderado y profesor entrevistado, lo que permitió establecer comparaciones y extraer temas relevantes.

3.5. Validación metodológica

En la recogida de datos se usó el criterio de saturación de datos, lo que significó que los sujetos se repitieron en sus afirmaciones. Entonces el investigador decidió poner fin a las entrevistas.

En el proceso de la investigación, también se consultó al profesor entrevistado del sentido que el investigador atribuye a la información recogida, para su plausibilidad tal como lo percibe (Aceptación interna).

3.6. Triangulación

Dado la naturaleza del fenómeno (dinámico y evolutivo) que se estudió, se optó por la estrategia de triangulación.

“La triangulación permite verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos” en la investigación cualitativa. “En este estudio se optó por la triangulación teórica. La interpretación de datos se realizó a partir de diversos marcos teóricos” (**MUCCHIELLI, 1996, pág. 348**). Su superposición forzara al investigador a considerar más de un ángulo de interpretación.

Las teorías que se usaron en este estudio fueron; la construcción social de la realidad de Berger y Luckman, el interaccionismo simbólico de Herber Blumer, la teorías de habitus, campo y violencia simbólica de Pierre Bourdieu.

Desarrollado el contexto metodológico de la investigación, en el siguiente acápite se expondrán los resultados de la investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Categorías y sus dimensiones construidas según el discurso de los apoderados y profesores

Consideraciones preliminares del análisis

El análisis cualitativo se encuentra con objetos organizados desde dentro (émico), y tiende por tanto a reconstruir ese esquema de ordenación de los sujetos que forman parte de este estudio.

Los datos se han recopilado a través de la técnica (entrevista en profundidad), “dichos discursos servirán como materia prima del análisis en la investigación (...), para lo cual se transforma en un texto, (...) **(CANALES CERÓN, 2006, pág. 23)**”, luego ser sintetizado a fin de facilitar el análisis e interpretación. Mucchelli refiere que el análisis de datos es

“la puesta en práctica de los recursos de la inteligencia para captar significados. Las aproximaciones, las confrontaciones y las relaciones de datos, las perspectivas y los encuadres, el captar las recurrencias y las analogías, así como las generalizaciones y las síntesis son elementos que hacen surgir los significados” **(MUCCHIELLI, 1996, pág. 68)**

Los datos han sido analizados por la metodología teorización anclada propuesta por Mucchelli, (procedimiento inductivo) que permitió construir cuatro categorías a partir del discurso de los apoderados y profesores con respecto al fenómeno en estudio:

Categoría 1.- Saberes locales en Inkawasi

Categoría 2.- Los niños en Inkawasi

Categoría 3.- El profesor, el apoderado y la educación en Inkawasi

Categoría 4.- Los saberes locales en el curriculum de la escuela

4.2. Cuadro sinóptico de análisis e interpretación de datos

Categorías
Saberes locales en Inkawasi Dimensiones: 1. Las costumbres en Inkawasi 2. La reciprocidad en Inkawasi 3. El quechua en Inkawasi 4. Los saberes locales se están perdiendo
Los niños en Inkawasi Dimensiones: 1. los niños durante las practicas costumbristas 2. Los niños que hablan quechua en Inkawasi 3. Los niños y las dificultades de aprendizaje.
El profesor y el apoderado y la educación en Inkawasi Dimensiones: 1. La educación en Inkawasi 2. El curriculum en la escuela
Los saberes locales en el curriculum de la escuela Dimensiones: 1. Expectativas de los apoderados de los saberes locales como parte del curriculum 2. Expectativas de los profesores de los saberes locales como parte del plan de estudios de la escuela

Ver anexo N° 2. Cuadro de codificación como primer ejercicio para la construcción de categorías.

4.3. Categoría 1: Saberes locales en Inkawasi

En este análisis se exponen los saberes locales que dicen practicar los apoderados, miembros de la comunidad educativa. Cabe referir que en este estudio los saberes locales engloban; las costumbres, la reciprocidad, el quechua y maneras de vivir del pueblo originario. Los datos representan testimonios que los apoderados nos han proporcionado libremente, los cuales son insumos densos que servirán para el análisis e interpretación en esta parte del estudio.

Para facilitar el análisis, se han clasificado los discursos de los apoderados y profesores de acuerdo con las categorías emergidas, que dan cuenta de los conceptos más recurrentes del fenómeno estudiado.

4.3.1. Las costumbres en Inkawasi

Costumbre y creencia: pago a la tierra y a los apus

La visión del mundo que caracteriza principalmente al poblador andino y amazónico, se encuentra en estrecha relación con el medio ecológico en el que vive y está inmerso. “Esta relación es de dependencia básicamente a la Pachamama (Madre Tierra)” **(CONTRERAS, 1985, pág. 197)**. A la Pachamama se la identifica como la proveedora de alimentos y la que mantiene la salud de los Inkawasinos. He aquí un testimonio de un profesor Inkawasino.

“siempre hay pagos a la tierra eso sí, pero aquí el detalle de susto de tierra en caso si hay pué cuando un niño se enferma... los que ven la coca ven por ejemplo... ven que esta con susto o tiene o esta con tierra, en esa situación si van pué, tienen que poner pago a la tierra al Apu Choquesavra, después de este está el Apu Tarqui, otros apus son el Huarhuacasa pué”.
P1. 21.

En la zona andina y en Inkawasi la Pachamama es la entidad más importante por permitir la subsistencia. Es por ello la denominación Pachamama (Madre) y se le dé la máxima reverencia y al mismo tiempo se le tema. Las otras deidades

importante en el mundo andino son los Apus (espíritu de los cerros), también son denominados Apu Taytas (padre, abuelo). En Inkawasi los Apus (cerros) más importantes son: el “Choquesavra”, el “Tarqui”, el “Huarhuacasa”. En Inkawasi cada cerro o montaña, tiene su propio nombre, y por ese nombre es invocado por los habitantes para pedir que la producción agrícola sea buena y también para pedir que sane de alguna dolencia y/o enfermedad que venga aquejando al poblador. En la cosmovisión andina hay muchas enfermedades atribuidas o relacionadas con la Pachamama y los Apus como son; los manantiales, los espíritus de los muertos, demonios, los brujos, emociones fuertes, la luna, las caídas, el frío o el calor, animales dañinos o demoníacos, y otros.

En Inkawasi y en general en el Cusco, “el despacho constituye la forma de ofrenda (pago a la tierra) a los Apus, más usual o formalizado” **(CONTRERAS, 1985, pág. 199)**, y el *“Apu Choquesavra es la montaña más alta y es por tanto el principal y el más reverenciado”* P6. por los Inkawasinos.

*“Siempre la persona que sabe mirar coca, hay señores que saben mirar la coca en el pueblo, a ellos le pagan entonces, el señor va con su pagapa, (...)”*P6.

En las distintas zonas de los andes hay un sabio, al que se le denomina en quechua “Paqos” o “Alto Misayoq, este tiene la capacidad de leer la coca y de comunicarse con la Pachamama y los Apus; es curandero, adivino e interlocutor con los Apus en general en el Cusco.

“El señor va con su pagapa, ofrendas, lo que es las rudas todo eso, ese pagapa hacen siempre los días martes o viernes uno de esos días siempre, primero toman su traguito, después lo piden a los apus, llaman a los apus, después le entierran su comida todo en la chacra, esto se hace, más que todo se hace para la chacra, para la producción” P6.

Lo anterior nos deja entrever que el pago que llevan a las deidades andinas es para mantener una relación adecuada y de congraciamiento del hombre andino

con la Pachamama y los Apus, y estos puedan “proveer suficientes alimentos, proteger la salud y la fuerza, preservar el espacio de cualquier daño” **(CONTRERAS, 1985, pág. 201)**. El momento que se realiza este ritual es sagrado y muy respetado el espacio donde hacen el hoyo y ponen la ofrenda, en un futuro nadie debe aproximarse a ese lugar.

En los discursos anteriores se pueden apreciar varias ideas importantes acerca de cómo se convive con las deidades andinas. Existe una relación de armonía y de respeto a los distintos elementos de la naturaleza; al agua, la tierra, el aire, los cerros, distintos seres vivos, porque “la Pachamama y los Apus están en todo lugar y se le respeta”. Por ello inferimos, que el habitante de Inkawasi tiene la concepción de que es un miembro más de la naturaleza y como tal tiene que convivir en armonía con los otros elementos de la naturaleza. En esta cosmovisión no hay una racionalidad instrumental.

Para continuar contextualizando los saberes locales en Inkawasi, revisaremos la costumbre agrícola limpieza de sequía.

Costumbre: limpieza de sequía

La actividad principal de los pobladores de Inkawasi, desde tiempos ancestrales es la agricultura, producen diversos productos: café, yuca, maíz, frejoles y otros productos. Las sociedades agrícolas de los Andes manifiestan un alto reconocimiento simbólico al agua.

Al agua en Inkawasi se le denomina como uno¹⁸ o yaku¹⁹. Esta denominación distinta proviene del dialecto del quechua Qosqo Qollao y del Chanka respectivamente, ello se debería a que la comunidad Inkawasi es un Distrito de la Región Cusco que colinda con la Región Apurímac y Ayacucho, por lo que el quechua que se usa muchas veces toma algunas palabras o denominaciones del dialecto de la otra región.

¹⁸ Unu es agua en el dialecto del quechua de Cusco Qollao.

¹⁹ Yaku es agua en el dialecto del quechua Apurímac, Chanka y Ayacucho

“La limpieza de sequias o Yarka Faenay que le dicen” P1. 12., es otra costumbre que se lleva a cabo en Inkawasi, desde el discurso de los apoderados con mucha vitalidad. Limpieza de sequias que se realiza con mucho jolgorio año tras año, para que el agua llegue a los distintas chacras (terrenos de cultivo). Arguedas, refiere que es “la fiesta comunal celebrada con motivo de la limpieza de acueductos comunales y se realizan en toda las sierra peruana” (ARGUEDAS, 1951, pág. 10), en los escritos de Arguedas lo encontramos unas veces con la denominación de: “limpieza de acueductos” (ARGUEDAS & DUVIOLS, 1975, pág. 12), y otras veces como “limpieza de acequia” o “yarka aspiy” (ARGUEDAS, 1976); en la región Cusco como “limpia sequía” (ARGUEDAS, 1954, pág. 180), “fiesta del agua” (ARGUEDAS, 1956, pág. 204). En Inkawasi se le denomina “Yarka Faenay”.

“Hay una fecha, más o menos ya entrando al mes de mayo y junio hacen la limpieza de la sequía pe, desde la toma hasta el final, no solo una sequía son varias sequias, por ejemplo; hacia Chancabamba, todos, y cada sequia tiene su carguyoq, uno responsable, un mayordomo que hace trabajar” P1. 12.

El ritual de Yarqa faenay, la limpieza comunal de los canales de riego, inaugura el ciclo agrícola anual y dando paso a la estación de siembra. En la etapa de siembra el agua de riego es tratada como una deidad central, el ser más engraido. En Inkawasi los distintitos manantiales desde donde se canaliza el agua tienen sus leyendas.

Por su parte, Arguedas hace una descripción breve de la limpieza de los acueductos:

“Todos los ayllus²⁰ se reúnen se reúnen en la plaza del pueblo, y bajo la dirección del varayok²¹ van a reparar las tomas de aguay las acequias de regadío, que fueron derrumbadas (...). En muchos ayllus vuelven cantando

²⁰ Comunidad indígena, comunidad campesina, pueblo.

²¹ Autoridad comunal, lleva una vara para medir.

de esta faena, son cantos especiales y antiguos, con música imperial pura y letra quechua” (ARGUEDAS, 1987 (1941), pág. 143).

En Inkawasi también,

“Cuando están trabajando tocan la música, como una costumbre, como una animación, los caratacas”P5. 14

Esta costumbre se lleva en un ambiente festivo y de jolgorio. Los Caratacas es la banda que ánima y alegra durante las fiestas costumbristas, como lo refieren los sujetos que forman parte de este estudio y en general durante todas las fiestas toca esta banda en Inkawasi.

Y las mujeres participan activamente en esta fiesta costumbrista:

“Las señoras son invitadas del alferado, unos quince o veinte ayudan gratuitamente también, ayudan al alferado en preparar chicha, comida, y las otras señoras van a traer lo que es la yuca, maíz, así; para el chaquilli, que es la comida, (...) donde que están los faeneros, (...) más que todo las señoras llevan a los que están con instrumentos musicales, a los que tienen la quena, el bombo, el tambor, a ellos les llevan la comida y también a los que están alrededor de ellos les invitan la comida” P5. 13.

Este saber local heredado de los antepasados, unifica a toda la comunidad a través del trabajo cooperativo (el Ayni y la Minka) y la participación responsable de los miembros de la comunidad. A través de esta forma de trabajo las comunidades andinas han podido superar las distintas dificultades del medio rural – andino. La cooperación es un valor que consideramos muy importante, aquí no hay un individualismo exacerbado como el que se ha instalado en la zona urbana, en el neoliberalismo esa lógica de competencia e individualismo es común. Por ello, Gil Calvo citado por **(PÉREZ GÓMEZ, 1988)** señala que en el contexto urbano han desaparecido las redes de solidaridad, (...) y parece que la estructura social se disuelve, quedando sólo el individualismo como la única salida estructural en una compleja sociedad de organizaciones anónimas” (pág. 12).

La costumbre limpieza de sequía en Inkawasi es un espacio público de satisfacción, lugar en el que se fortalecen los lazos de parentesco en la comunidad. Abordemos ahora otra costumbre que ha emergido del discurso de los apoderados.

Costumbre: los carnavales

“El carnaval es la fiesta más grande de los pueblos indios peruanos” **(ARGUEDAS, 1987 (1941), pág. 152)** y con respecto al probable origen de esta fiesta costumbrista refiere;

“no conocemos su verdadero origen. Pero tiene sus danzas propias y su música propia. Y es la más hermosa música de todo el folklore peruano. Debe tener un lejano origen indio puro; porque en el norte, en el centro y en el sur la música de carnaval tiene un genio común (...) La fiesta primitiva, la que hoy se llama carnaval debe ser de origen Chanka” (ARGUEDAS, 1987 (1941), pág. 153).

La costumbre del carnaval persiste en Inkawasi y en general en casi todo el Cusco. En Inkawasi

“En carnavales, se juntan todos los grupos de jóvenes y señores de edades y cantando llegan a las casas, y antes los habitantes de la comunidad deben tener si o si su chicha, su trago, tiene que tener en su casa, si no tiene trago o chicha entran a su hija o hijo se lo llevan de paseo y este tiene la obligación de seguir a este grupo y al cargoyuq cantando y bailando. Cuando entran a una casa las señoras (...) si o si tiene que tener su chicha, y si es que tienen su chicha entran a cantar y si es que tiene chicha se van tranquilos a otra casa” P5. 25.

Esta fiesta costumbrista se lleva a cabo principalmente en el mes de febrero y algunas veces en el mes de marzo. El apoderado en su discurso refiere que los responsables de la organización de la fiesta “los carguyuq”, a través de las visitas sorpresivas que hacen a los hogares, este es un signo de que deben prepararse

para los carnavales. Esta costumbre también propicia la integración de todos los miembros de la comunidad al hacer parte a todos los habitantes en Inkawasi.

“Los integrantes de este grupo son los responsables, son grupos y hay un organizador y a ellos se les sigue pe, al cargoyoq” P5. 25.

“El sistema de cargoyoq es una acción colectiva con responsabilidad individual”, que se practica en las comunidades andinas en el Cusco. “Es colectiva porque la comunidad contribuye a través del sistema de reciprocidad”, los familiares, los compadres, amigos, vecinos y el pueblo en general apoya con bienes y servicios (Ayni o Minka) y de ello dependerá el éxito de la costumbre. “Es individual porque el responsable de esta organización, el "cargoyoq", tiene que movilizar los recursos sociales y económicos durante un año, después de recibir "el cargo" en el día de la fiesta” (ALTAMIRANO, 1989, pág. 74). En Inkawasi la persona que pasa el cargo (cargo pasayoq) de la costumbre es reconocido socialmente como persona importante.

“La yunsa lo organiza también el cargoyoq, el que tumba el árbol recibe el cargo pué (...)” P6. 11.

La yunza es denominada también cortamonte en Inkawasi y en el Perú. Los hombres hacen parar el árbol, el que es adornado por las mujeres con serpentinas, banderas, frutas, prendas de vestir y bebidas. Al día siguiente, las parejas se reúnen (vestidos con trajes típicos) alrededor del árbol y formando un círculo empiezan a bailar. Los cargoyoq invitan a una pareja a cortar el árbol con el hacha. Este acto se repite muchas veces y las parejas van bailando y cantando (alrededor del árbol, y la banda de músicos, los caratacas tocan distintas músicas en quechua y castellano). En Inkawasi

“(...) la música ya es popular, clásico ya los Qaratacas, utilizan la tinya, el silbato mismo, después viene la guitarra, mayormente es la tinya y la quena (...)” P1. 19.

Y la pareja que quiere realizar el cortamente (o coger el cargoyoq de la costumbre al siguiente año), es la encargada de derribar el árbol dando el ultimo hachazo **(ESPINOZA GALARZA, 1958, págs. 40 - 42).**

“Como parte de la yunsada se da el bolos huaraca, al machula el bolos huaraca, la finalidad es si o si una pareja tiene que hacer coger, esa persona que lo hace coger para el año, para el año siguiente pe, es el carguyoq,”. P1. 19.

Las reciprocidades (simétricas y asimétricas) que practican los "cargoyoq" con sus parientes, compadres, vecinos y paisanos, quienes han reciprocado (Aynikuna o Minkakuna) de bienes y servicios a otros "cargoyoq" que han ofrecido en años anteriores, llamándolo "aynikuy". En esta costumbre están presentes dos tipos de reciprocidades la simétrica y la asimétrica, los cuales vienen dándose en la yunsa y el bolos huaraca.

“Este sistema de reciprocidad por un lado, facilitará la reducción del costo de la fiesta y consecuentemente aliviará la carga económica del cargoyoq; por otro, permitirá que el sistema del "cargoyoq" se siga reproduciendo año tras año” (ALTAMIRANO, 1989) en Inkawasi.

En los discursos anterior se pueden apreciar las expresividades del hombre andino, “que son capaces de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos (costumbres) de la actividad (del Inkawasino), que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común” **(BERGER & LUCKMANN, 2005, pág. 52)** en la comunidad.

Costumbre: Todos los Santos

En la cosmovisión andina, las almas viven tres años junto a sus familiares y la comunidad.

“Las almas de los difuntos no se van de manera inmediata de este mundo a la otra dimensión de la vida. Las almas permanecen aquí, en el Kay

*Pacha*²², durante tres años. En este tiempo ellos deben ser muy bien atendidos, según las tradiciones y costumbres de” **(BASCOPE CAERO, 2001)**

de Inkawasi.

Después de tres años las almas son despedidas de este mundo, pero no son olvidadas. Cada año, el (31 de octubre y el primero de noviembre), serán recordadas y esperadas con diferentes atenciones, como "Uña apucunas"²³ (pequeños dioses).

“Todos santos, más que todo las personas que fallecen, sus familiares hacen esta costumbre, el preparativo es preparar un plato que le gusta al fallecido, digamos un pollo al horno, o cuy chactado, cuy al palo lo preparan, y ese día, digamos hoy día 31 de octubre y mañana 1 de noviembre, o sea, antes de que llegue todos los santos en la noche preparan en la comida, y luego lo ponen a un andamio el plato que es preferido, dicen que llega ese momento el fallecido, (...)” P5. 21.

La fiesta de Todos Santos es de suma importancia para los apoderados. Es así, que los apoderados preparan los altares en la casa de la familia del difunto, estos tiene la forma de capillas. Estos altares contienen una infinidad de elementos, preparados muy especialmente para esta ocasión y según los gustos del difunto.

*“Los preparativos para esta fiesta se realizan con sumo cuidado. No es bueno que falte algo que puede ser buscado o necesitado por el alma que retorna, para compartir con los suyos” **(BASCOPE CAERO, 2001).***

Los detalles de esta fiesta serán también bien observados por los integrantes de la comunidad.

²² En el mundo andino a Kay Pacha se la define como el mundo terrenal donde se desenvuelven los seres humanos.

²³ Pequeños Dioses.

“ (...) como de costumbre ponen su plato preferido, y luego al día siguiente van a trabajar al cementerio, luego regresan al medio día y de ahí se lo disfrutan todo lo que han puesto, la bendición le dicen, y todos se lo comen como en una reunión familiar, todito, pescado, yuca, y para todos igualito tiene que alcanzar”. P5. 22

En estas expresiones encontramos; la práctica del Ayni que se cumple con el alma y el cómo se brinda lo mejor al alma que se espera. No sólo se trata de un cariño que puede ser expresado al difunto, sino que es una expresión de responsabilidad y compromiso frente a los nuestros que se despidieron de esta vida (Kay Pacha).

“(...) van al cementerio y ponen su ofrenda, (...) y todo eso le ponen pué, así un día y una noche, hasta el día siguiente está ahí puesto la ofrenda, entonces la creencia es de ellos, mire no hasta qué punto, si ven digamos un mosquito algo un moscardón creen que la persona finado viene a... poder consumir esos alimentos, van al día siguiente al cementerio, al retorno ya comparten con toda la familia” P1. 18

Los discursos manifestados refieren que la presencia del alma se determina por la lectura de algunos signos de la naturaleza, como son: la presencia de las moscas, moscardones, pájaro o la llegada de alguna persona en particular. Reconocido el signo y la llegada del alma le dan la bienvenida en el altar.

En este contexto (de la cosmovisión andina), las relaciones del alma con los vivos se logra en todos los santos, los difuntos llegan y pueden ser tratados bien con abundancia de comida, bebidas y gustos en abundancia. En esta visión podemos comprender que después de la muerte podemos estar en el “Uku Pacha”²⁴ y también en el mundo de los vivos “Kay Pacha”.

En esta práctica también está presente la reciprocidad, una de las características propias de los pueblos originarios del Cusco. Heredada de la cultura prehispánica, aquella norma no escrita por los incas.

²⁴ Mundo de los muertos.

4.3.2. La reciprocidad en Inkawasi

Desde los apoderados

En las distintas actividades en el mundo andino están vigentes las prácticas de reciprocidad. En la región Cusco las principales formas de reciprocidad son el Ayni y la Minka. Y ello se viene practicando ya desde tiempos inmemorables, es por ello que Luis E. Valcárcel manifiesta que, la Minka es el "trabajo suplementario" que estaba obligada a realizar toda la comunidad, en las tierras del Sol y del Inca, con el objeto de contribuir al bienestar general. Siempre estaba asociada al trabajo y fiestas; y esta característica se mantiene hasta hoy" **(ALBERTI & MAYER, 1974, pág. 91).**

He aquí un discurso recuperado de la entrevista al apoderado:

“Ahh, eso está como un grupo como una minka, trabajas en un grupo de personas, puede ser de diez o quince personas, entonces con el grupo, entonces... con el grupo de personas tú te decides trabajar dos días donde él y dos donde ti, (...).” P6.29.

La Minka hoy en día en Inkawasi tiene caracteres referidos por Valcárcel, con la diferencia que el que organiza el trabajo es un miembro de la comunidad, y a cambio del bienestar de los demás, entrega bienes a cambio del trabajo de los comuneros.

El Ayni es tal vez la forma de intercambio recíproco de trabajo que con más frecuencia se practica en Inkawasi en las labores agrícolas; preparación del terreno, sembrío, riego y cosecha (palla). En un Ayni una persona debe pagar al otro individuo con igual cantidad de tiempo y en la misma clase de trabajo.

“Y otra forma de trabar es, el Ayni es entre dos personas una de ellas tiene que ir a donde otra persona y eso tiene que hacerle regresar”. P 7. 17.

En Inkawasi, un día de trabajo en el abonado de café puede ser pagado con un día de trabajo en la “palla” o cosecha de café. Las variaciones en la cantidad de

trabajo por día son muy pequeñas, y se mantiene una cuenta exacta de los días de trabajo.

La Minka es similar al Ayni. En el primero una persona organiza un trabajo, faena y solicita la ayuda de otros miembros de la comunidad. El pago por el trabajo puede ser en bienes y no en trabajo. En el Ayni sin embargo una persona recibe la misma cantidad de apoyo que brinda, por lo cual es de mayor excelencia.

En los escritos de Valcárcel y Murga encontramos reflexiones con respecto a la Minka. Que refiere que este tipo de reciprocidad es el excedente de los recursos, los cuales son redistribuidos en la comunidad; pero también en otros contextos la Minka representa la extracción de los excedentes de los comuneros más pobres hacia los más pudientes.

En Inkawasi la reciprocidad es el intercambio normativo y continuo de bienes y servicios entre personas conocidas entre sí, en el que entre una prestación y su devolución debe transcurrir un cierto tiempo. El proceso de negociación de las partes, en lugar de ser un abierto regateo, es más bien encubierto por formas de comportamiento ceremonial.

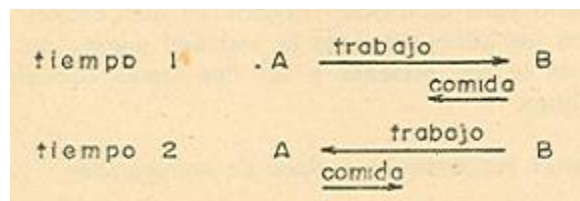


Gráfico N° 2: Ayni.

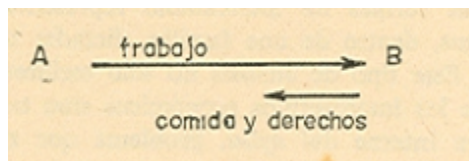


Gráfico N° 3: Minka.

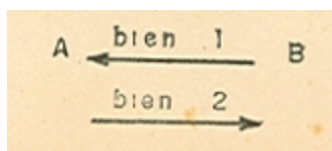


Gráfico N° 4: Minka.

Los gráficos anteriores representan las prácticas del Ayni y la minka. Para contextualizar más la reciprocidad revisaremos los discursos de los profesores.

Desde los profesores

En el mundo Andino las relaciones de parentesco crean un lazo inmediato de organización sobre la base de la reciprocidad y la ayuda mutua. He aquí un discurso al respecto.

“De iguales no son, porque urbana es diferente su realidad, su cosmovisión mientras en lo rural no es igual, todo lo ven grupal mientras que en lo urbano es individual”. P5. 36.

Es así, que la reciprocidad es una característica especial de la forma de gobierno y relación en el mundo andino.

Dentro de esta reciprocidad también está presente la solidaridad, cuando alguien ha sufrido alguna desgracia o malestar, los otros miembros apoyan refiriendo que solo es Ayni (hoy estoy ayudando, mañana me ayudaran a mi). Estas últimas se evidencian en las prácticas recurrentes del trabajo cooperativo.

“Positivos, en esos cargos mismos que yo veo es la cooperación no, uno de los valores que de repente ellos ven, y más que todo está basado pué, como antes mismo no como nuestros antepasados como trabajaban en lo que es el Minka, Mita, toda esa situación”. P1. 23.

Por su parte. Según Mauss, en nuestra sociedad occidental la analogía más cercana a la reciprocidad es la del intercambio de regalos. Así como nosotros intercambiamos regalos, con la reciprocidad se intercambian bienes y servicios; ella tiene, por tanto, mayor importancia pues está ligada a la organización económica misma e implica no sólo el placer de intercambiar algo, sino la misma supervivencia **(ALBERTI & MAYER, 1974)**.

El intercambio de regalos y la relación social de reciprocidad tienen una característica fundamental en común, que Mauss tomó como punto de partida en su estudio. Los intercambios que... en teoría son voluntarios, desinteresados y espontáneos, son en realidad obligatorios e interesados. La forma generalmente usada es la del regalo ofrecido generosamente, pero el comportamiento que acompaña tal ofrecimiento es apariencia formal y engaño social. Por lo cual, consideramos la reciprocidad en sus distintas variantes, como un saber local muy importante y que la escuela debe recoger como una manera de trabajo en la escuela **(ALBERTI & MAYER, 1974)**.

A continuación se revisará sobre la lengua originaria en Inkawasi.

4.3.3. El quechua en Inkawasi

Berger y Luckmann refieren que “el lenguaje usado en la vida cotidiana proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para (...)” (pág. 39) los actores de la comunidad. Es así, que el quechua es un medio a través del cual interactúan los actores y construyen la realidad de la comunidad de Inkawasi, realidad que se presenta con sentido para los habitantes.

En las siguientes líneas presentaremos un panorama con respecto al quechua en Inkawasi.

Desde los apoderados

La escuela durante generaciones se ha encargado de promover la castellanización, hecho que ha tendido al olvido del quechua entre los habitantes de Inkawasi. Es por ello, que el apoderado refiere

“(...) a mi más que todo me enseñaban en castellano momas, la, en mi casa normal hablaba quechua, más que todo con mi mamá hablaba quechua porque con mi papa normal castellano, con mi mamá si castellano, con mis abuelitos quechua, pero en el colegio, pero había profesores lugareños también hablaban castellano y quechua normal”. P9. 35.

En el discurso anterior se pueden apreciar ideas importantes acerca del uso del quechua en espacios privados y públicos, hecho que represente “violencia simbólica”²⁵ hacia el apoderado cuando iba a la escuela.

El quechua, aquella adquirida en la primera socialización el apoderado solo la usaba en espacios privados, mas no así en los espacios públicos como la escuela. En el discurso también podemos percibir que no hay conciencia de esta violencia de parte del apoderado, en ningún momento durante su testimonio.

Por otro lado, el apoderado manifiesta en su discurso que no se habla el verdadero quechua.

“sería bueno para no perder nuestra costumbre, es vale tener un profesor especializado en quechua, y enseñarle quechua, hoy en día estamos mezclando pe, partes hablamos quechua y partes castellano así están los niños pe, mas antes hablábamos quechua pero no legítimo, sino quechua mezclado, y que hay en lo que hablamos quechua siempre hay diferenciamos, pero verdaderamente quechua no se habla, ahí en lo que hablamos quechua diferenciamos no, pero verdadero quechua por este lado no, estas cositas se está perdiendo”. P9. 34.

Desde el testimonio del apoderado, la comunidad se identificaría con el código del “quechua mezclado”, con el que se comunican y se entienden. También, relaciona el quechua purista con un nivel de educación, porque este trasmitirá el quechua puro, a pesar que esta es una reciente invención.

²⁵ Aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (BOURDIEU & WACQUANT, 1995, pág. 120)

El pedido del apoderado del purismo del quechua es una propuesta para la preservación de la lengua originaria, como a manera de defensa contra la pérdida del idioma por la mezcla. En el testimonio hay una desvalorización del código quechua mezclado que se habla en Inkawasi, en este escenario el purismo perjudica a la supervivencia del quechua en esta comunidad.

Desde los profesores

Por su lado, el profesor también refiere que el quechua se está mezclando con el castellano.

“(...) y el idioma quechua debería aprenderse a hablar correctamente porqueee uno es que estamos mezclando el castellano con el quechua, y, al mezclar este se está perdiendo también pe el quechua no, se está castellanizando no, poco a poco se está castellanizando el quechua ya, (...)” P3. 60.

“Ya se ha castellanizado pe”. P3. 60.

En el testimonio anterior se relaciona al quechua con el nivel educacional, y hace hincapié de que el quechua al mezclarse se está castellanizando. Al respecto la lingüista Simeon Floyd refiere que,

“La posición purista nos diría que el verdadero problema es que el lexícón quechua está siendo reemplazado por uno del castellano, erosionando poco a poco al quechua. Pero el peligro inmediato no es un cambio gradual sino a través de muchos años, de generaciones. En familias donde los padres hablan quechua no desaparecerá gradualmente, hasta que una nueva generación deje de hablar” (FLOYD, 2003).

En este escenario el niño quechua hablante, se enfrenta con una escuela que enseña en castellano, lengua que no es de su cotidianidad. En la escuela le entregan contenidos que son ajenos a su cultura y medio geográfico. Las prácticas antes mencionadas representan acciones de asimilacionismo.

“(...) tratamos los docentes de, de repente no, no de lleno enseñar el quechua sino solo como un puente nada más valernos de eso”. P5. 23.

“(...) sino que los docentes lo utilizan como un puente el quechua para que nuestros estudiantes, para comunicarse con nuestros estudiantes, pero no se enseña quechua en quechua, ni castellano en castellano tampoco pues, o sea ahí hay una interferencia en ahí como siempre pué”. P5. 19.

Lo anterior prueba que en la escuela se viene dando un dialogo intercultural negativo en desmedro de los saberes locales. También hay una clara manifestación de violencia simbólica, de imponer contenidos ajenos al inmediato y de la cotidianidad del niño.

De los discursos de los profesores podemos reconocer prácticas y actitudes que corresponden a un proceso de asimilación. Hecho que conlleva a la disminución de la vitalidad del quechua en Inkawasi.

4.3.4. Los saberes locales se están perdiendo

Desde los apoderados.

Por otro lado, en el discurso de los apoderados también encontramos, la paulatina disminución del uso del quechua y de las costumbres por los habitantes de la comunidad con el paso del tiempo.

“Las personas, antes la mayoría, la mayoría 80% hablaban quechua, pero ahora ya 40% están hablando quechua, pero siempre de una familia hay los que quechua hablan, su esposo o su esposa y los abuelitos”. P5. 35.

“(...) por lo menos hoy en día, por lo menos nuestros hijos ya saben hablar, más que todo el quechua ya están dificultando de hablar, (...)”. P7. 34.

“(...) más que todo las costumbres que es positivo, es bueno realizar las costumbres, pero hoy en día ya se están perdiendo esas costumbres, porque lo que es el corte de paja por ejemplo, lo que es el techado de

casas, lo que es los carnavales, hoy en día ya no se lleva como antes". P5. 39.

"Creo que es por la juventud, como la gente se está, porque la juventud hoy en día tiene diferentes pensamientos, y las costumbres ya no son como antes, hasta los antiguos ahora hoy en día ya no quieren hacer las costumbres, cuando hay reuniones casi no asisten, hay desorden, por eso se están perdiendo nuestras costumbres" P5. 41.

En su testimonio el apoderado refiere que las nuevas generaciones de jóvenes, "tiene otras ideas" y maneras de pensar, y que también hay muy poca participación de los ancianos en las costumbres. Ello estaría sucediendo por que las nuevas generaciones se han dejado influenciar por el consumismo. Lo que conlleva a algunos cambios interculturales y otros asimilacioncitas.

Por ello Touraine refiere, que "la modernidad se difunde entre los jóvenes a través de formas de modernización muy diversas, y se impone la idea de que hay que hacer posible la comunicación entre las culturas (...)". Pero este tipo de relación que se viene dando conlleva "a la segregación y destrucción de los más débiles por los fuertes que se estiman depositarios de los universal y lo universal y la modernidad" (pág. 187).

Desde los profesores.

A continuación se presenta un discurso del profesor, que se refieren a los saberes locales se están perdiendo.

"(...) no puesto que, más estamos viviendo alienados no, alienados a las costumbres occidentales y estamos dejando de lado nuestras propias costumbres y así... ¡así creo que... eh estamos olvidándolo!, (...)" P2. 35.

"(...) y muchas costumbres que están desapareciendo no, como el caso de carnavales no, que dije que ya no es como antes no, por ejemplo el Yarka

faena mismo, no, a veces lo hacen como faena nomas ya lo hacen, jes el detalle pué!". P1. 29.

En su discurso el profesor refiere que la sociedad actual está viviendo alienada por las costumbres occidentales. Por su parte, **JURJO TORRES** refiere que en nuestra sociedad “la hegemonía de un mercado capitalista sin trabas está dando lugar, asimismo, a la construcción de un ser humano alienado y fragmentado” (**pág. 23**). Lo cual estaría influyendo en el olvido de las costumbres en Inkawasi. Y que estaría haciendo que disminuya la vitalidad de las costumbres.

Para contextualizar mejor el fenómeno estudiado, resulta fundamental revisar datos con respecto a la situación de los niños en la comunidad y en la escuela.

4.4. Categoría 2: los niños en Inkawasi

4.4.1. Los niños durante las prácticas costumbristas

Las costumbres y modos de vida en las comunidades rurales del Cusco, varían de acuerdo a

“la localización geográfica o la peculiar composición de la gente. En realidad, esos estilos de vida son, al parecer, producto de la experiencia histórica. La información recogida demuestra asimismo que, cuando un grupo posee cierta continuidad y estabilidad, sus modos de vida persisten tenazmente de generación en generación, imprimiéndose en los jóvenes y canalizando su actividad” (**BLUMER, 1981, pág. 81**).

En esta parte se exponen las perspectivas de los apoderados y profesores con respecto a los niños en las costumbres en Inkawasi.

Las costumbres son momentos muy importantes en las comunidades andinas por lo que aglomera a la mayoría de la población durante las celebraciones.

Desde los apoderados.

En esta parte del estudio cabe señalar

“lo que reiteradamente afirman pensadores como Bruner, Van Maanen o Gertz, la cultura es un texto ambiguo, inacabado, metafórico que requiere constante interpretación. La cultura, como fenómeno fundamental y radicalmente interactivo y hermenéutico requiere interpretación más que explicación causal” (PÉREZ GÓMEZ, pág. 15).

Por lo dicho anteriormente, es imprescindible en este estudio escuchar a los apoderados, sus discursos que refieren que

“Los niños casi no participan, más que todo cuando vienen con sus mamas, los niños están en juego nomas, pero siempre tiene que estar fuera de los trabajadores” P5. 33.

“No, los niños más que todo no van, pero cuando están cerca a la población van a ver pe, más que todo a escuchar música y ver la costumbre”. P5. 17.

Podemos referir que el niño no tiene participación directa, pero si indirecta, ello por la posición y lugar que ocupa en la comunidad.

Desde los profesores.

Estas últimas se evidencian, tanto en su participación directa e indirecta del niño en las costumbres desde el discurso del profesor, que refiere

“Ehhh, no más que todo, sii ... siempre presencian, al percibir toda esa situación, esas costumbres de repente, y ellos también siguen pe, por ejemplo no, en la tarde al momento de llegar que es lo que hacen, hay un llamado de lista y ellos están ahí latentes no, permanentes”. P1. 16.

Es así, que el niño en Inkawasi, “no solo absorbe del mundo social en una perspectiva” de las costumbres andinas, “sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres y (...) (la comunidad durante) la

socialización primaria” (BERGER & LUCKMANN, pág. 167), bañada de las costumbres y el quechua.

4.4.2. Los niños que hablan quechua en Inkawasi

En el análisis de la situación del niño y niña en Inkawasi, específicamente del nivel primaria de la escuela Amaybamba, desde el discurso de los apoderados y profesores. En el contexto de la escuela que forma parte del estudio, el rendimiento en el aprendizaje es bajo, lo refieren los apoderados y profesores en sus discursos, ello también se evidencia en los resultados de algunas evaluaciones.

En la escuela los agentes interactúan entre sí, creando espacios llamados campos, utilizando un capital simbólico (la lengua), de tal modo que le da poder para ejercer una influencia o simplemente para existir en ese campo (BOURDIEU & WACQUANT, 1995). En este campo, en Inkawasi el castellano se presenta como un instrumento de poder y de discriminación a quienes menos lo manejen (niños quechua hablantes), más que como un simple instrumento de comunicación en la escuela.

“Ehh mira, el niño (quechua hablante) este se siente eh cohibido, tímido, que no, que no quiere participar, aislado se siente pe no, en todo (...)” P2. 29.

Desde el discurso del profesor, el niño que proviene de familia quechua hablante se siente “aislado”, con poca participación. El niño se encuentra en un contexto de símbolos distintos a los que conoce y usa en su cotidianidad con su familia y comunidad. Al imponer la escuela signos poco conocidos, se ejerce violencia simbólica hacia al estudiante.

“(...) más antes incluso en mi tiempo a habido una diferencia, yo venía de repente cuando era niño, primer día que cosa era enseñanza, en castellano, en esa institución, me daba vergüenza de hablar en castellano, (...)” P7. 34.

“ (...) dentro de la sociedad que viven (...), un poco que tienen esa vergüenza de poder expresarse no, al escuchar que los otros alumnetos expresan también la gran mayoría en idioma castellano no, que eso no debe ser no, (...)” (P2. 38.)

El profesor y el apoderado tienen una lectura de que los niños tienen “vergüenza de expresarse en quechua” en la escuela. El hablar en quechua en este contexto se presenta como un atributo estigmatizador al niño que maneja menos el castellano. El problema del estigma no surge aquí sino por la presencia de la cultura occidental que está tan difundida en el Cusco.

Lo anterior refleja el estatus que tiene la lengua quechua en la escuela.

Cabe señalar que en Inkawasi el niño llega a las edades preescolar y escolar atravesando un proceso de socialización primaria, internalizando los elementos de su cultura, de su lengua, es decir, “el niño en cada momento de su vida, tiene una historia personal y colectiva siempre dotada de rasgos particulares” (**TOURAINÉ, 1997, pág. 277**), que son poco considerados y valorados por la escuela. Lo que conlleva a que el alumno se sienta frustrado, discriminado en la escuela.

“Es algo como te digo, en esa situación estamos errando nosotros los docentes pué, porque yo trato, no de hecho, obviamente te sientes incomodo no, porque el niño en si te está mirando, pero en realidad no, no entiende nada, no entiende, (...)” P1. 55.

“ (...) y yo pienso que ellos sienten lo mismo, que no entienden nada, que solo escuchan a una persona hablando moviendo la boca pero dentro de su coeficiente intelectual no hay nada de esas palabras, o sea no tienen saberes previos que significa esa palabra que la docente o profesor está hablando, (...)” P4. 23.

“El niño que llega a la escuela no es una tabla rasa sobre la cual el educador va a inscribir conocimientos, sentimientos, valores”. Por el contrario la escuela Amaybamba “debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas

(...)” (TOURAINÉ, 1997, pág. 277), la memoria cultural del niño. Y surge la pregunta ¿el currículum de la escuela está tomando en cuenta los saberes previos de los alumnos?.

4.5. Categoría 3: el profesor, el apoderado y la educación en Inkawasi

4.5.1. La educación en Inkawasi

Desde los apoderados

El apoderado refiere que la educación en Inkawasi no es buena y arguye a distintas causas.

“Para mí, la educación es bajo la enseñanza en Inkawasi, y más sería por los profes y padres de familia, desde mi yo diría primer lugar las infraestructura de la escuela, como vemos está mal, mejorarlo, mas profesores capacitados llevarlo pué”. P7. 21.

“A mi manera de ver, todo este personal antiguo si es que podría de acá más que todo darle su despedida o que vengan otros profesores nuevos no, con otra mentalidad, por ejemplo hay profesores de primaria también , y claro decimos ¿porque mi hijo no puede? entonces y ya los profesores de otro sitio tiene esa voluntad de enseñar y de que los niños aprendan más, lo que falta aquí es la voluntad de estos profesores para enseñar con voluntad no, al menos en primaria hay que ser realista no se dedican a lo que es su trabajo, más se dedican a su chacra a su casa, más que todo si esto se renovarían con otros nuevos esto se cambia”. P8. 27.

Señalan en el discurso, que los profesores lugareños no “tienen voluntad para enseñar”, porque estos no solo se dedican a la educación, sino también a otros quehaceres. Por otro lado, también los apoderados reconocen que su rol en la formación de sus hijos no está bien, y que les falta participar en ella.

“(...) y también por otro lado hay que ser realista, los padres tenemos un poco la falta en las exigencias como padre esas cositas nos falta, no cien por ciento podemos culpar a e los profes”. P9. 28.

Lo que podemos inferir de los datos es que no hay un trabajo cooperativo y coordinado de los apoderados y profesores en la formación de los alumnos. Los padres de familia reconocen que en la labor educativa deben estar juntos; el apoderado y el profesor.

“De ambos estamos dejando, hay que ser realistas también en ese campo, de repente no tanto aquí, lo que es parte de nosotros estamos dejando de lado, donde nos alcanza el tiempo, como tú sabes, cómo estamos con en el problema del el campesinado, en eso estamos abocados estamos buscando y por ahí estamos pe,(...)”. P8. 36.

El apoderado justifica su poca participación a la situación a la que viene pasando la agricultura, la poca producción en la campaña.

Desde los profesores

La anterior postura era desde la mirada del apoderado, por otro lado, en este estudio también se ha recogido el discurso del profesor con respecto a la educación en Inkawasi, y refieren que la influencia de los apoderados no es muy buena para los niños, en razón de que no promuevan la práctica de valores como es la responsabilidad.

“(...) el resto... ¡no cumple pe! Entonces de ahí también los niños aprenden pe, si los papás o padres de familia no cumplen... los hijos también no cumplen, entonces ahí si de verdad yo digo no ¿Cómo cambiaríamos esa realidad no? ... nosotros con los niños trabajamos no, queremos cambiar a los niños, pero quien les malogra los papás pe, ellos no cambian, a ellos quien los va a cambiar, y ellos son también, los niños también viven con ellos pe... entonces ahí es la... la lucha... como dice el profesor ¡estamos pésimos! ¡Pésimos!”.P2. 46

En este testimonio hay una crítica del profesor hacia el apoderado, ello prueba nuevamente del poco acercamiento y trabajo cooperativo del profesor con el apoderado. Por ello, el agente profesor desde la posición que ocupa en la escuela refiere que la participación de los apoderados debiera ser de manera directa.

“¡que sea directo la participación! que a veces, ni uno creo hasta la fecha no hay ningún padre que dice bueno como esta mi hijo, que aspectos, a pesar que les decimos en las reuniones que estos deben visitar... deben ver cómo está el avance y parece que hay conformidad en lo que se hace, todo eso, esos es”. P4. 12.

La poca participación lo concibe el profesor como la falta de preocupación e interés de la situación educativa de su hijo en la escuela. De ir a la escuela y preguntar al profesor sobre su hijo, las situación académica. Por otro lado, el profesor también atribuye la deficiente participación de los apoderados en la formación de sus hijos, al bajo nivel cultural.

“(..) por falta de cómo te digo de cultura de los padres pe no, un poquito lo dejan el esto ehhe el apoyo frente a sus hijos porque, en la zona urbana los papás son los que dan más énfasis más, más interés, en el apoyo de sus hijos entonces hay una diferencia de esto de que siempre la educación rural siempre va a ser un poquito bajo”. P3. 47.

“... La población esta culturalmente bajo... eh por eso que no, se refleja en los hijos pe, o sea en una, se puede decir hablando así, dentro de la familia de, las familias que viven en Cusco el nivel cultural o su educación de los padres, no hay, tendrán secundaria digamos primaria y... y a pesar de que el docente esta... luchando contra la corriente, no hay apoyo de las familias entonces no hay exigencia también....” P3. 67.

El bajo nivel educacional alcanzado por el apoderado es relacionado con el bajo nivel cultural de este. En este discurso también podemos encontrar la poca valoración que da el profesor a los saberes que tiene el apoderado. Por lo referido

anteriormente, podemos decir que los saberes locales son invisibilizados por la escuela.

En otro momento, el profesor manifiesta una predisposición al trabajo cooperativo junto a los apoderados en la formación de los niños de Inkawasi.

“no solamente crítica, sino también investigar no y justamente dar la solución con los padres más que todo en forma directa”. P4. 16.

4.5.2. El curriculum en la escuela

“El curriculum (...), expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de educación. Proporciona un marco donde el profesor puede” **(STENHOUSE, pág. 13)** desenvolverse en la escuela. Es así, que la escuela es un lugar donde se entrega cultura a los estudiantes en los procesos de enseñanza y en general en la convivencia escolar. Por ello es necesario, que el curriculum sea flexible y se pueda adaptar al medio en el que el estudiante se viene desarrollándose.

La contextualización del currículo en la escuela, es un proceso que

*“se inicia en la selección de contenidos en función de su virtualidad psicopedagógica (y el contexto, y) (...) se extiende al resto de las decisiones que se toman en los procesos de enseñanza, es (...) el reto de la recontextualización del conocimiento en la escuela” **(PÉREZ GÓMEZ, pág. 283).***

El plan de estudios es el corazón de la escuela, ya que ella define y determina los contenidos a desarrollar y diversas actividades a realizar en la escuela. Por ello,

“la educación nos dice que debe nacer de un problema real, del contexto, y eso es muy importante porque también los niños ya tiene unos saberes previos ya conocen la realidad no, una cosa desconocida es difícil que tengan pues no”. P4. 32.

Siguiendo el objetivo específico con respecto al como asume el curriculum nacional el profesor en la escuela Amaybamba; en los discursos de los profesores aparecen reiteradamente testimonios que señalan “contextualizan” el Diseño Curricular Nacional o Marco Curricular de acuerdo al medio, porque este es flexible.

“(..) trato siempre de contextualizar pué, algunas cositas omitir de repente o tratar de agregar también, el DCN es flexible abierto pué”.

“(..) el DCN es a nivel nacional entonces no, a cada docente ya nos da pe a cada institución la potestad de que lo modifiquemos no porque es flexible diversificarle como dice no, entonces es trabajo de cada institución pe no, es nuestra labor de cada docente ya adecuar ya a nuestra realidad,(..)”

El problema en la escuela, “es la descontextualización del aprendizaje disciplinar, que rompe con todos los requisitos y hábitos adquiridos en el aprendizaje contextualizado de la vida cotidiana” (**PÉREZ GÓMEZ, pág. 254**). El currículo descontextualizado no apoya en el logro de mejores aprendizajes de los estudiantes.

En sus discursos lo profesores refieren que el curriculum nacional lo contextualizan de acuerdo a la realidad donde se encuentra la escuela. Pero debemos referir, que el investigador ha ingresado a las salas de clase y ha hecho revisión de las programaciones y no ha encontrado contextualización alguna de contenidos y otros. Por lo que podemos decir que está en el discurso de los profesores que se contextualiza el curriculum, pero en la práctica no lo hacen, ello se evidencio. Ello sería también una de las causas del bajo rendimiento de los aprendizajes por los alumnos.

Ballinas refiere, que

“Las adaptaciones pertinentes en las práctica educativas, representa un proceso de construcción permanente que se genere y desarrolle de manera colectiva entre escuela y comunidad; implica compromiso, reflexión, análisis

y toma de decisiones de carácter filosófico, pedagógico, metodológico, académico y administrativo, proceso que debe responder a la compleja dinámica educativa, política, social y cultural de los pueblos indígenas (...)
(BALLINAS MÉNDEZ, 2008, pág. 100)

Quechuas. Es decir, la construcción del curriculum es un proceso dinámico en el que deben participar los distintos miembros de la comunidad y se recoja los saberes locales y occidentales. Es decir, el curriculum es un producto acabado en proceso de reconstrucción.

Los profesores que forman parte de este estudio refieren también que el curriculum nacional o marco curricular no es pertinente.

“(..) los contenidos están en otro espacio no, no es pué de nuestro espacio que estamos viviendo lamentablemente es... diferente no, (...)” P3. 28.

“No, en el caso del curriculum como le digo no, allí mismo no incrementa o agrega las costumbres mismas pué, y tradiciones no, (...)” P1. 57

“(..) lamentablemente eh nuestro programa esta pues estructurado en idioma castellano no” P4. 20

Esta falta de pertenecía cultural del curriculum estaría dado por el poco reconocimiento que se le da a los saberes locales por parte de la escuela. Por su lado, **(HEVIA R, CAROLINA HIRMA, & PEÑAFIEL J)** refieren que, “los contenidos curriculares que se enseñen en la escuela tienen que ser reconocidos como valiosos por los estudiantes, así como por sus familias y la comunidad” **(2003, pág. 47)**. La desvalorización que la escuela da a aquellos saberes adquiridos por los niños en Inkawasi, conlleva al poco interés del alumno por los contenidos que se imparten en la sala de clases y por ende a los bajos resultados en aprendizaje.

Finalmente en esta parte cabe referir, que la construcción curricular en la escuela debe seguir el principio; “Es misión de cada establecimiento la formulación de nuevos planes curriculares que sean socialmente relevantes, culturalmente pertinentes y de alta significación para cada una de las personas” **(MINEDUC,**

1996). Pero, la escuela que forma parte este estudio aún no está en la capacidad para la construcción efectiva de planes de estudio que cumplan el principio antes mencionado, sus esfuerzos son aún incipientes.

“(...) los... contenidos que sean acorde a la realidad por lo menos provincial, distrital no, esta pues en base centralizado, las cosa hasta un poco que desconocen hasta los alumnos al leer a veces no interpretan bien no, los ejemplo deberían ser de la realidad donde viven no, algunos ejemplos” P4. 36.

En el discurso anterior se pueden apreciar que, el profesor tiene el imaginario de que el curriculum nacional es centralista, es para el contexto de “Lima” y que no responde a la realidad inmediata de Inkawasi. Y los texto que distribuye el MINEDU, están elaborados tomando en cuenta el DCN, y por ende el profesor refiere que los materiales educativos del MINEDU, también no son para el contexto rural andino. Lo anterior “por la imposición unidireccional de saberes y conocimientos institucionalizados, cuya orientación es esencialmente occidental, en detrimentos de los demás saberes y conocimientos socioculturales propios de cada nación o grupo cultural” **(MORA, pág. 68)**. Es por ello el siguiente discurso

“ahora si en los textos más bien hay sí, en los materiales hay sí, claro que está relacionado con el DCN pero no está con el contexto pe de la realidad misma, claro el DCN, los contenidos y las capacidades este tiene relación, pero como se dice en el campo teóricamente hay pe relación pero en el campo ya a veces no coincide pe, a veces no coincide (...)” P3. 43.

El profesor refiere en su discurso que los caracteres teórico y práctico del curriculum no se condicen en la escuela.

Por otro lado, el docente tiene una valoración mayor al carácter práctico del curriculum, este sería por su quehacer cotidiano.

En esta perspectiva podemos señalar que el curriculum nacional y los materiales educativos no responden a la realidad inmediata de la escuela que forma parte de este estudio.

“Textos que ahora el ministerio de educación nos manda, son textos con quechua Chanka, no de Cusco Qollao... entonces hay muchas interferencias y de hecho que en otros departamentos igualito está pasando, manda el ministerio, libros que no es de acuerdo a su contexto (...)”. P5. 21.

En el Perú hay diversos dialectos del quechua que se hablan en las distintas regiones del País. En profesor refiere en su testimonio que los textos que envía el MINEDU no corresponden al dialecto del quechua que se habla en el Cusco. Esta distribución de libros en el dialecto del quechua Chanka podría estar sucediendo porque Inkawasi es un Distrito que colinda con la Región Apurímac y Ayacucho.

4.6. Categoría 4: Los saberes locales en el curriculum de la escuela

La escuela ha sido organizada en este contexto para transmitir los saberes occidentales, del grupo hegemónico que

“ignora el conocimiento, la cultura y la sabiduría de grupos más amplios que representan el género, las razas, las lenguas y los grupos étnicos menos poderosos (...) incluso, después de revoluciones sociales y políticas, a menudo se cree suficiente que todas las personas puedan acceder a la escuela y mientras tanto, continúan aceptándose el cerrado curriculum tradicional”. (Goodman 1990, Pág. 243)

Y los saberes locales de los pueblos originarios del Cusco y otras regiones del Perú, son puestas a lugares marginales o no consideradas en el curriculum de la escuela. Hecho que está influyendo en la disminución de la vitalidad de la cultura andina y su consecuente pérdida.

4.6.1. Expectativas de los apoderados de los saberes locales como parte del curriculum

El fenómeno que venimos estudiando es complejo por las características peculiares que presenta. Del discurso del apoderado han emergido posiciones de referir que la educación es mala. Tema que está relacionado con la falta de comunicación y poco trabajo cooperativo del apoderado y el profesor.

En su testimonio los apoderados señalan que se debería enseñar el quechua puro, aquel que no integre elementos de otras lenguas, es decir tienen una postura purista. También los apoderados reconocen que no hablan en quechua puro, sino que se han integrado palabras del castellano, ellos refieren “hablamos mezclado”.

“Claro sería bueno que aprendan lo que es el verdadero quechua, (ríe) en aquí hablamos mezclado, no se entiende no”. P8. 30

“sería bueno para no perder nuestra costumbre, es vale tener un profesor especializado en quechua, y enseñarle quechua, hoy en día estamos mezclando pe, partes hablamos quechua y partes castellano así están los niños pe, mas antes hablábamos quechua pero no legítimo, sino quechua mezclado, y que hay en lo que hablamos quechua siempre hay diferenciamos, pero verdaderamente quechua no se habla, ahí en lo que hablamos quechua diferenciamos no, pero verdadero quechua por este lado no, estas cositas se está perdiendo”. P8. 34.

Más allá de la posición purista, en el discurso del apoderado encontramos la predisposición de la incorporación del quechua en la escuela.

Debemos señalar también el apoderado reconoce que la lengua originaria constituye uno de los medios principales para mantener la cultura andina.

“(..), pero no tanto también dejar el quechua, porque cuando sales de ser profesional también cuando vas a otros sitios es también necesario que

aprendas quechua también, porque cuando vas a las comunidades en diferentes sitios en nuestro país hay señoras que saben hablar quechua, y cuando eres un profesional que no sabe quechua tampoco no pueda haber una comunicación con ella”. P6. 37.

“Si, se debería enseñar en quechua y castellano, bueno también si aprenden quechua también, es importante”. P8. 16

En su discurso el apoderado reconoce la importancia del aprendizaje del quechua en este contexto, en razón que muchos habitantes se comunican con la lengua originaria. Y es una capacidad necesaria que toda persona que trabaja en estos contextos debe tener para una adecuada comunicación.

“Se deben incorporar las costumbres de la comunidad en la escuela”. P2. 18.

Por otra parte, las costumbres en el mundo andino están regidas por la reciprocidad en sus distintas variantes. La reciprocidad es una oportunidad para el aprendizaje de los valores en la escuela.

Señalado lo anterior es necesario que la escuela participe activamente en las celebraciones de las distintas costumbres y maneras de vivir.

“Sería bueno juntarnos con los profesores a inicio de año, e incorporar contenidos,... hay muchos chicos que se avergüenzan a entrar a reuniones a hacer actas y dudan no, (...)”

Hay predisposición del apoderado para el trabajo cooperativo con los profesores en la formación del niño e integración de temas a tratar en la escuela.

Esta postura de querer acercarse del apoderado es un buen signo y oportunidad para encaminar la mejora de la educación. Por su parte, (**FERNANDEZ ENGUITA**) refiere que “(...) una buena educación depende de la cooperación horizontal y la coordinación vertical de un conjunto de personas y que no puede lograrse por vía espontánea sino a través de procesos organizativos” (**pág. 91**). En este contexto favorecería en la mejora de los aprendizajes de los alumnos el trabajo organizado

del profesor y el apoderado. Se acercaría el curriculum al alumno y este sea del interés del alumno.

4.6.2. Expectativas de los profesores de los saberes locales como parte del curriculum

En el discurso del profesor con respecto a la incorporación de los saberes locales en el curriculum de la escuela refiere

“No, no, porque aquí pienso que hay no, problema no, ehhh, no sé si enseñar en, en lo que es Qosqo qollao o no se los otros quechuas del Apurímac, por ejemplo en este lugar mismo no está, hablamos un caos por ejemplo pué, el quechua mal hablado en desorden”.P1 33.

El profesor tiene incertidumbre sobre el dialecto del quechua a enseñar en la escuela. Por otra parte, presenta una postura del purismo de la lengua al referir que “se habla un quechua en desorden”.

Esta incertidumbre del profesor estaría relacionado con la ubicación geográfica que tiene Inkawasi; ya que es un Distrito que pertenece a la Región Cusco, que colinda con las Regiones de Apurímac y Ayacucho; regiones que influencias con otros dialectos del quechua.

Otro profesor manifestó que podría haber dificultades para enseñar en quechua las ciencias.

“Yo me preguntaba por ejemplo, si uno enseñaría en el quechua ehhh por ejemplo hay algunos temas científicos, ¿cómo le explicarías en el quechua? si no hay por ejemplo, digamos en quechua explicar sobre digamos algunas partes del cuerpo humano no todo tiene pe el quechua no, o si tiene bueno yo desconozco pero no es como la ciencia que ya le da nombres digamos las partes del corazón hasta las capitas las digamos las venas todo tiene sus nombres pe”.P3. 62.

Hay resistencia en algunos profesores a la incorporación del quechua como parte del currículum y lengua en el que se enseñe en la escuela, arguyendo que en la lengua quechua con respecto a la ciencia no todo tiene nombre. Lo cual dificultaría.

Debemos señalar también que el castellano no tiene palabras para referirse a algunos elementos de la cosmovisión andina por ejemplo; la pacha mama, los Apus, etc. Ello no significa que una lengua se a mejor o peor, sino que ambas tiene y deben tener igual consideración en la escuela, ya que cada una tiene un mundo dentro de sí, una cosmovisión.

En el universo simbólico de los profesores también encontramos que el quechua es solo usado como un medio para transmitir saberes de la cultura occidental. Este uso estaría favoreciendo a la asimilación del pueblo originario a la cultura occidental.

“creo que estaría mal, pero tratamos los docentes de, de repente no, no de lleno enseñar el quechua sino solo como un puente nada más valernos de eso”. P5. 23.

El currículum es el eje de las distintas actividades y acciones que realizan los profesores en la escuela. Es por ello que consideramos importante la inclusión de los saberes locales en el plan de estudios de la escuela. Ello favorecerá a mejores aprendizajes en la escuela y la revalorización de la cultura.

4.7. Relación o vinculación de las categorías construidas

En el estudio se encontró que los saberes locales están presentes en Inkawasi, manifestadas en las costumbres, la reciprocidad, el quechua y las maneras de vivir, las creencias. Y los niños en Inkawasi, desde el discurso de los apoderados están; inmersos en las costumbres directa o indirectamente. Se interrelacionan con el quechua en su mayoría. Son participes de las distintas manifestaciones de reciprocidad en la comunidad. Poseen creencias en las deidades del mundo andino.

En esta perspectiva el niño está inmerso en el campo social y cultural de la comunidad, es por ello que ha obtenido habilidades para moverse en este campo durante su socialización primaria, es decir el habitus primario. En este contexto el niño concibe el mundo y los nuevos objetos a aprender desde su propia cultura, desde su habitus.

Por otra parte, en el discurso de los apoderados y profesores encontramos que la escuela no recoge estos saberes locales, campo en el que están inmerso los niños. Por ello podemos afirmar que la escuela no reconoce la cultura del niño, y en los procesos de enseñanza se impone contenidos occidentales, es más en castellano, lo que representa una clara acción de violencia simbólica hacia los niños. Es así, que el niño en la escuela se siente discriminado, frustrado y participa muy poco en la sala de clase, y su aprendizaje es muy bajo.

Y los apoderados y profesores refieren que la educación “está mal”, “es mala”. Los apoderados atribuyen el bajo aprendizaje de los niños a la poca voluntad del profesor y por el otro lado los profesores refieren que es por la poca participación de los apoderados en la formación de los niños. Es por ello, que los apoderados y profesores demandan un cambio en la educación en Inkawasi.

Hay disposición desde los dos frentes a juntarse para hacer un trabajo cooperativo y participar en la formación de los niños. También, hay un reconocimiento de ambos de la incorporación de los saberes locales, los apoderados refieren que a manera de revalorar y que no se pierdan estos saberes y los profesores señalan que se debe tomar como medio para el aprendizaje.

Debemos referir también, que hay predisposición de la incorporación de los saberes locales al curriculum de la escuela.

Finalmente ambos actores perciben claramente que los saberes locales se están perdiendo en estos últimos años, específicamente en estas últimas generaciones, ello inferimos por la influencia del consumismo, de la escuela castellanizadora que no considera la cultura del niño.

A continuación, se mencionan algunas conclusiones, las más relevantes y de mayor impacto.

CONCLUSIONES.

A partir de los datos obtenidos en esta investigación, puede inferirse que los apoderados y profesores en este estudio interpretan el fenómeno de acuerdo a la posición y lugar que ocupan en el campo, es diferente en varios aspectos, y en algunos coinciden.

En conformidad y coherencia con el objetivo general de la investigación sobre los significados y expectativas de los saberes locales en el curriculum de la escuela por los apoderados y profesores, podemos concluir algunos aspectos relevantes.

Se ha encontrado que en Inkawasi están vigentes las costumbres, pero estos últimos años también ha venido disminuyendo su vitalidad por la influencia de distintos factores muchos de ellos provenientes de la cultura occidental, el consumismo y la escuela castellanizadora.

Los profesores refieren que es necesario contextualizar el curriculum, pero en la práctica no lo hacen. Ello pudimos evidenciar cuando el investigador reviso las programaciones curriculares de los profesores.

Los profesores refieren que el curriculum nacional ni los materiales educativos (textos) son pertinentes para el contexto, porque no incluyen elementos que hay en Inkawasi y son para otro contexto (la costa).

Por lo que podemos afirmar que la escuela viene entregando la cultura occidental, la cultura de dominación se sigue reproduciendo. Por ello, refiere Gimeno Sacristán que

“en la escuela está presente esta cultura social dominante tanto en los alumnos como en los docentes, impregnando decisivamente los intercambios formales e informales que allí se producen, y condicionando sustancialmente lo que realmente esperan y aprenden los alumnos y alumnas. Por ello, es fácil comprender que en la cultura de la escuela triunfa el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a

corto plazo, pues son el reflejo de la cultura social en la que viven sus agentes” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, pág. 10).

En el universo simbólico de los apoderados y profesores se ha encontrado tensión entre ambos agentes y la necesidad de cambio de la educación.

Existe voluntad de reunirse para el trabajo cooperativo en la formación de los niños, también de integrar saberes locales en el curriculum.

En la escuela Amaybamba se viene manejando un curriculum prescrito y oculto asimilacioncita, del cual los apoderados y profesores no son conscientes.

Quisiéramos manifestar también, que no entendemos, por qué los profesores no contextualizan pese a que refieren que es importante la contextualización del curriculum nacional.

También en el estudio se pudo rescatar elementos importantes, que sirve para hacer propuesta ante esta situación de la consideración de los saberes locales en la escuela de Inkawasi de manera pertinente.

SUGERENCIAS.

- Es indispensable que la escuela reconozca el carácter bilingüe de los alumnos en el PEI y otros documentos.
- Para disminuir los bajos aprendizajes en los alumnos, se debe asegurar la incorporación de los saberes locales en el curriculum de la escuela.
- Aprovechar la predisposición de juntarse los apoderados y profesores para mejorar los aprendizajes de los niños.
- Se debe repensar la escuela como ente que entrega cultura a los futuros ciudadanos, el sistema de programación curricular de la escuela debería ser lo más flexible posible, de modo que articule la educación con la vida de la comunidad.
- El curriculum debe tomar en cuenta los saberes locales como medio para el aprendizaje de los niños.
- La investigación – acción del profesor debe ser una constante en la escuela. De manera que fundamente los saberes locales.
- Es necesario contar con profesores bilingües en la escuela, comprometidos en la realización de proyectos con los apoderados.
- Es necesario cambiar el imaginario que se tiene de los pueblos originarios, de los indígenas por parte de los no indígenas.

Las conclusiones y las sugerencias que aquí se comparten, también nos proporcionar elementos para una propuesta curricular

PROPUESTA CURRICULAR

Inkawasi es una comunidad que está inmerso en las costumbres, la reciprocidad, el quechua y maneras de vivir, producto de su historia. Y el niño es un agente que participa en estos campos con su habitus.

Por ello, consideramos relevante esta propuesta de construcción de curriculum.

El curriculum desde la tradición deliberativa

En esta propuesta se optó por el curriculum deliberativo postulado por Willian Reid, en razón que recoge y considera a los distintos lugares y tradición del curriculum, no yéndose a los extremos.

Esquema del curriculum deliberativo propuesto:

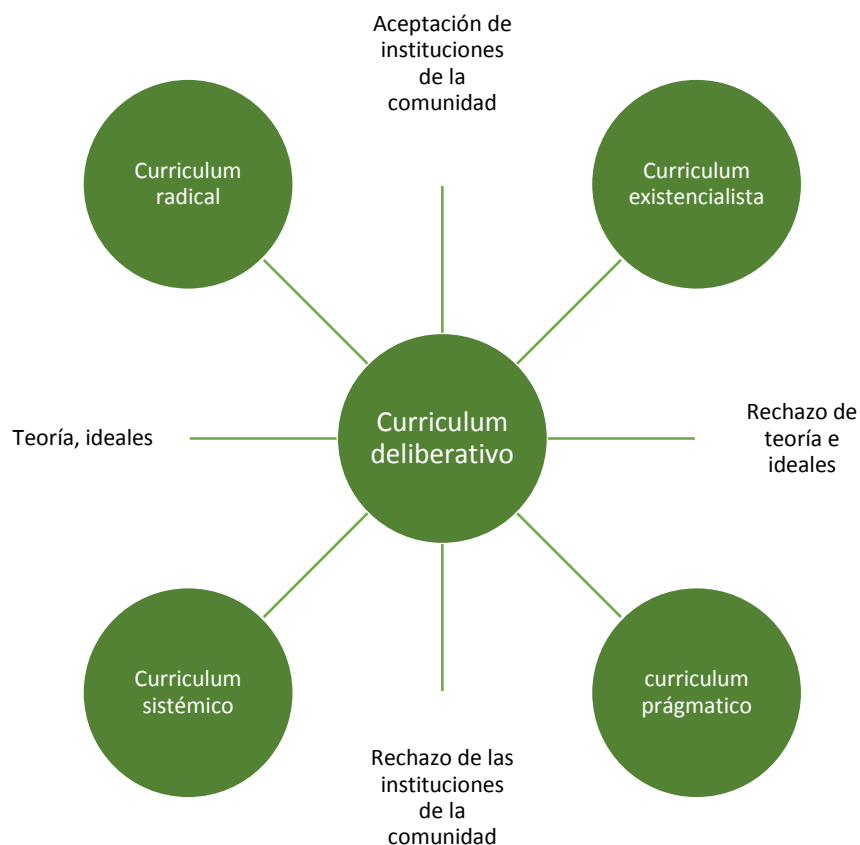


Gráfico N° 5.

En las siguientes líneas se desarrollara lo presentado en el gráfico con respecto a la tradición deliberativa.

Características del curriculum deliberativo:

- El curriculum deliberativo reconoce las contribuciones hechas por las otras tradiciones, pero encuentra deficiencias en ellas, las que se superan con las fortalezas de la tradición deliberativa.
- Esta propuesta abraza la educación liberal, es decir el curriculum y la enseñanza persigue el objetivo de liberar a la mente de los alumnos, de modo que puedan ser plenamente humanos. La educación liberal es lo contrario a adoctrinamiento **(FREIRE, 2002)**.
- El curriculum liberador de la escuela debe convertir a los estudiantes en pensadores libres que se hayan deducido de los saberes locales y occidentales.
- Esta propuesta reconoce el carácter público del curriculum.
- En esta propuesta la deliberación debe guiar las decisiones curriculares en lugar del debate. Es decir, cada uno de los miembros de la comunidad educativa son deliberadores del curriculum.

Para continuar con la contextualización del curriculum deliberativo, se revisara las particularidades de las otras cuatro tradiciones.

Contexto de la tradición del curriculum deliberativo:

Diferencias de los extremos, en la aceptación o rechazo del curriculum de la escuela:

Aceptación de las instituciones sociales de la comunidad del plan de estudios

Desde este extremo se refiere que;

- El plan de estudios está acabado y no hay necesidad reformularlo.
- El plan de estudios no sirve para hacer reformas sociales.
- De lo que se trata es de entregar de manera eficiente el plan de estudios

Rechazo de las instituciones sociales de la comunidad del plan de estudios

Desde el extremo opuesto al anterior se refiere que;

- El plan de estudios actual está mal, por lo cual se le debe derrocar, abolirlo.
- Un buen plan de estudios es aquel que desafía el statu quo e incite a la revolución.
- El plan de estudios actual esta desconectado de sus fines sociales y morales.

En el curriculum hay enfrentamientos, entre los que consideran más relevante la teoría y los que consideran la practican.

Énfasis teórico e idealista.

- Compromiso con los ideales: conocimiento a priori, teoría.
- Esta postura esta desconectada de las preocupaciones concretas y prácticas de la comunidad.
- El exceso de idealismo se olvida que el plan de estudios solo puede tener sentido para los estudiantes.
- Se pasa mucho tiempo pensando en un mundo ideal y se pierde la capacidad de resolver problemas prácticos.

Énfasis a la práctica.

- Rechazo a los ideales. Son importantes la experiencia personal, la práctica, las aplicaciones, escuela – individuo.
- Se da mucho énfasis a los hechos, a los objetivos, al quehacer, en desmedro de los ideales y la teoría.

- Se da más énfasis a lo individual, y se va destruyendo los ideales que son inherentes en la educación liberadora.

Para contextualizar mejor el curriculum deliberativo resulta fundaméntale dar a conocer las características principales de las otras cuatro tradiciones del curriculum: radical, existencialista, sistémico y pragmático.

Tradiciones del curriculum.

El curriculum radical:

- Su objetivo es alcanzar la justicia social de los grupos excluidos, de las comunidades indígenas.
- El plan de estudios es inherente a la política.
- El plan de estudios actual es hegemónico.
- Se busca la liberación de los pueblos oprimidos.
- El plan de estudios debe ser liberador.
- El plan de estudio ha de fomentar facultades críticas.

La tradición existencialista:

- Esta tradición busca que el alumno sea plenamente humano.
- Son prioritarios los intereses de los estudiantes.
- Son importante las costumbres, la danza.
- Esta tradición representa el lado emocional del plan de estudios.

El curriculum sistémico:

- Persigue preparar a los estudiantes para el mercado del trabajo.
- En la formulación del plan de estudios hay influencia de las empresas.

- Los profesores son comparados con las enfermeras porque entregan contenidos.
- En esta postura se intenta eliminar incertidumbres en la escuela con profesores con fórmulas específicas.

El curriculum pragmático:

- Busca solucionar los problemas inmediatos y no los de largo plazo. Prepara a los estudiantes para que sean técnicos.
- Los alumnos buscan convertirse en expertos que buscan convertirse en expertos que buscan el control del mundo de la práctica.
- Se adopta que una idea es verdadera si tiene éxito en la práctica (positivismo). Es importante el contexto.

Lugares comunes del curriculum.

En esta parte se da a conocer el énfasis que dan a los distintos lugares del curriculum las tradiciones.

- Tradición radical: se da énfasis al profesor y al alumno.
- Tradición existencialista: se da énfasis a alumno.
- Tradición sistémica: se da énfasis al profesor.
- Tradición pragmática: se da énfasis al profesor, al alumno, la materia y el contexto.

Después de haber contextualizado las tradiciones del curriculum, en las siguientes líneas se menciona las fortalezas de la tradición deliberativa.

La tradición deliberativa:

- Tiene una perspectiva holística ya que incluye a las otras tradiciones.
- En ese ir y venir, tiene una manera de evitar los extremos.

- El objetivo general que se busca en esta tradición es la educación liberal, como lo refiere Freire.
- El plan de estudio permanece abierto al cambio.
- La deliberación une la teoría y la práctica equilibrándolos, no haciéndolos antagónicos.
- El aspecto teórico informa al razonamiento práctico, pero no tiene el control de los profesionales.
- La persona educada es una persona que se ha convertido plenamente humana.
- Busca la convivencia en armonía.
- Los aspectos morales e intelectuales del plan de estudios son inherentes a la educación liberal.
- Abraza la naturaleza sociopolítica del plan de estudios porque las personas son seres humanos y no maquinas.
- El plan de estudios es político y no una actividad.
- El curriculum es una práctica que implica el descubrimiento de problemas y la deliberación de los diversos medios para resolverlos.
- Las decisiones curriculares están cargadas de valores.

Objetivo general:

- El objetivo principal de esta propuesta de integración de los saberes locales en el curriculum de la escuela, es que a partir de la deliberación, los miembros de la comunidad educativa incorpore saberes locales en el curriculum de la escuela.

Participantes en la propuesta.

Para la planificación y desarrollo de la propuesta se toman en cuenta a todos los lugares comunes del curriculum, es decir; a los ancianos, apoderados, profesores, alumnos, contexto y materia. Todos los agentes de la comunidad educativa son deliberadores.

Fase I: Planeación.

El responsable de la propuesta de integración de saberes locales coordinara con los directivos de la escuela.

- Se revisara el plan de estudios de la escuela
- Se reexaminara la intervención de saberes locales en el curriculum de la escuela.
- Se coordinara para invitar a los distintos miembros de la comunidad a una junta.

Fase II. Junta de profesores y alumnos.

Primera junta de apoderados y profesores.

En esta primera reunión se pedirá a los ancianos y apoderados que esquematicen y den a conocer el tipo de alumno que la escuela debe tener. Se usara papelotes y plumones. En otro momento también se les pedirá a los apoderados y ancianos a que realicen un calendario de las distintas actividades que se realicen en la comunidad durante el año.

Finalizado la junta de ancianos y apoderados se les planteara los temas a reflexionar y deliberen en la siguiente reunión.

- La educación comunitaria y sus implicancias en el aprendizaje de los alumnos.
- Propuesta de integración de los saberes locales en el curriculum de la escuela.

Segunda junta de apoderados y profesores.

En la segunda junta de apoderados, ancianos y profesores se pedirá que deliberen de los temas planteados, se hará uso de la retórica, porque la persuasión no destruye ideas, como si lo hace el debate.

El procedimiento de la primera y segunda junta de apoderados y ancianos se aplicara también con los alumnos.

Fase III. Junta de profesores.

Organizado por responsable de la propuesta, los directivos de la escuela.

Temas a considerar.

- Los saberes locales y su uso en la sala de clases.
- Los saberes locales como medio para el aprendizaje.
- La inclusión de los saberes locales; experiencias de profesores.
- El mundo andino y sus creencias en la comunidad.
- La escuela una institución de la comunidad.
- El quechua y sus implicancias en los distintos espacios de la escuela.
- Estrategias de enseñanza.
- Inkawasi un pueblo intercultural, en el que se ven amenazados los saberes locales.

Fase IV. Recojo de sentidos de los distintos saberes locales.

- Las relaciones en el mundo andino: la reciprocidad
- La educación comunitaria.
- Las creencias y su relación con la naturaleza.
- Maneras de transmitir los saberes locales.

Se pedirá a los apoderados a que den a conocer el sentido de las distintas actividades que realizan durante el año.

Finalmente debemos referir que, en esta propuesta es fundamental la participación de los miembros de la comunidad educativa, por ello se necesita su compromiso. La escuela debe ser un ente que invite a los apoderados a trabajar cooperativamente.

Bibliografía

- ALBERTI, G., & MAYER, E. (1974). *Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ALTAMIRANO, T. (1989). La fiesta de la "mamacha" candelaria de la comunidad de Ocobamba (Apurímac) en Lima. *Revista Antropológica - Departamento de Ciencias Sociales PUCP*. Vol 7 N° 7, 71 - 85.
- ARDITO VEGA, W. (2009). *Situación de los derechos colectivos de los pueblos: el caso peruano*. Cusco: Centro de estudios regionales Bartolome de las Casas.
- ARGUEDAS, J. M. (1951). *Incorporación de toro en la cultura indígena. El interesante caso de la conversión del Amaru*. Trilce.
- ARGUEDAS, J. M. (1954). *Diamantes y pedernales*. Lima: Horizonte.
- ARGUEDAS, J. M. (1956). Puquio, una cultura en proceso de cambio. *Revista del Museo Nacional*, XXV, 184-232.
- ARGUEDAS, J. M. (1976). *Salvación del arte popular: Señores e indios*. Buenos Aires: Calicanto.
- ARGUEDAS, J. M. (1987 (1941)). *Carnaval de Tambobamba*. Lima: Horizonte.
- ARGUEDAS, J. M. (1987 (1941)). *El varayok', eje de la vida civil del ayllu*. Lima: Horizonte.
- ARGUEDAS, J. M., & DUVIOLS, P. (1975). *Dioses y hombres de Huarochirí*. México: Siglo XXI Editores.
- BALLINAS MÉNDEZ, M. E. (2008). *Los saberes matemáticos de la cultura Maya Tzeltal y sus significados en el proceso escolar*. Santiago: Universidad de Chile.
- BASCOPÉ CAERO, V. (2001). El sentido de la muerte en la cosmovisión andina; el caso de los Valles Andinos de Cochabamba. *Chungará*, 33(2), 271-277. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562001000200012
- BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- BLUMER, H. (1981). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona, España.

- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P., & WACQUANT, J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- CANALES CERÓN, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago, Chile: LOM.
- CARIHUENTRO MILLALEO, S. A. (2007). *Saberes Mapuches que debiera incorporar la educación formal en el contexto interétnico e intercultural según sabios Mapuches*. Santiago: UNIVERSIDAD DE CHILE.
- CASTORIADIS, C. (s.f.). *Contra el Posmodernismo*.
- CONTRERAS, J. (1985). *Subsistencia poder y ritual en los andes - Perú*. Barcelona: Mitre.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO (República de Perú). (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- DELGADO, J. M., & GUTIÉRREZ, J. (1994). *MÉTODOS Y TÉCNICAS CUALITATIVAS INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES*. Madrid: Síntesis.
- ESPINOZA GALARZA, M. (1958). *Cuatro Lugares, Cuatro Fiestas, Cuatro Costumbres, Cuatro Recuerdos*. Lima: Juan Mejía Baca.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: MORATA.
- FLOYD, S. (2003). Purismo lingüístico y realidad local: ¿quichua puro o puro quichuaño? *The University of Texas at Austin*. Obtenido de http://www.ailla.utexas.org/site/cilla1/Floyd_Quichua_Spanish.pdf
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- GIDDENS, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A. (1990). *CONSECUENCIAS DE LA MODERNIDAD*. Cambridge: Polity Press.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*.
- GLATTHORN, A. A. (1992). *Teachers as Agents of Change*. Washington, DC: National Education Association.
- HEIDEGGER, M. (1997). *Un maestro de Alemania*. Barcelona: Turquets editores.
- HEVIA R, R., CAROLINA HIRMA, R., & PEÑAFIEL J, S. (2003). "Pertinencia cultural para el cambio educativo". *REFLEXIONES PEDAGÓGICAS*(22), 46 - 54.
- INEI. (02 de Noviembre de 2015). *Población 2000 al 2015*. Obtenido de <http://proyectos.inei.gob.pe/web/poblacion/>
- INSTITUTO NACIONAL DE DESARROLLO DE PUEBLOS ANDINOS, AMAZÓNICOS Y AFROPERUANOS (INDEPA). (2010). MAPA ETNOLINGÜÍSTICO DEL PERÚ. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 288 - 291.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA. (2012). *VI. Tasa de Analfabetismo*. Lima, Perú: INEI. Recuperado el 06 de Octubre de 2015
- LACASA, P. (2005). *Cultura, educación y currículum*.
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina Moderna?* Santiago: LOM.
- LARRAÍN, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Santiago: LOM.
- LARRAÍN, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Santiago: LOM.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Editorial R.E.I. Argentina S.A.
- MARIÁTEGUI, J. C. (1928). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Lima: Biblioteca Amauta.
- MEJIA, M. P., & SARMIENTO, S. (1987). *La lucha indígena: un reto a la ortodoxía*. México: Siglo XXI.
- MINEDUC. (1996). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación Básica Chilena*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). *Programa de Estudio Tercer Año Básico - Sector Lengua Indígena Quechua*. Santiago: MINEDUC.

- MINISTERIO DE CULTURA (MC). (01 de 11 de 2015). *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*. Obtenido de Descripción - Introducción.: <http://bdpi.cultura.gob.pe/introduccion>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (DIGEIBIR). (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Lima, San Borja, Perú: Corporación Gráfica Navarrete. Recuperado el 01 de Noviembre de 2015
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (DINEBI). (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Lima: UNICEF.
- MONTALUISA CHASIQUIZA, L. (1988). *Comunidad, escuela y currículo*. Santiago: OREALC.
- MORA, D. (s.f.). *Calidad de la educación - Descripción y análisis crítico de las corrientes conservadoras*. La Paz - Bolivia: Instituto de Integración Internacional.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- MUCCHIELLI, A. (1996). *Diccionario de Metodos Cuantitativos En Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, España: Síntesis, S. A.
- NEWELL, P. (2002). *Globalisation and the Future State*. Brighton: Institute of Development Studies.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES EN PAÍSES INDEPENDIENTES (OIT). (07 de Junio de 1989). *CONVENIO núm. 169 DE LA OIT*. Obtenido de C169 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_100910.pdf
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. MADRID: MORATA.
- PERÚ, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI). (Junio de 2008). *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda (INEI)*. Recuperado el 05 de Octubre de 2015, de Perfil sociodemográfico del Perú: http://censos.inei.gob.pe/censos2007/documentos/Resultado_CPV2007.pdf
- PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS (PMC). (14 de Septiembre de 2014). *Ley de creación del Distrito de Inkawasi en la Provincia de la Convención - Cusco*. Obtenido de

[http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Contdoc02_2011_2.nsf/d99575da99ebf305256f2e006d1cf0/4561be4947dea40205257d48006a5745/\\$FILE/PL03764030914.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Contdoc02_2011_2.nsf/d99575da99ebf305256f2e006d1cf0/4561be4947dea40205257d48006a5745/$FILE/PL03764030914.pdf)

- REID, W. A. (1978). *Thinking about the curriculum*. Great Britain: Lowe Brydone Printers Ltd.
- RITZER, G. (1997). *Teoría Sociológica Contemporánea* (Tercera ed.). México: McGRAW-HILL.
- RODRIGUEZ VILCHEZ, F. (Dirección). (2010). *LA ESPERA, historias del Baguazo*. [Película]. Perú. Recuperado el 17 de Noviembre de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=cHZcVIVuBqw>
- SAROLI, A. (2011). Con un pie en dos mundos: Programa de educación bilingüe para niños quechuahablantes en el Cusco. *Educación vol. XX, Nº 38*, 63 - 79.
- SAROLI, A. (2011). Con un pie en dos mundos: Programa de educación bilingüe para niños quechuahablantes en el Cusco. *Educación vol. XX, Nº 38*, 63 - 79.
- SMITH, A. (1794). *Investigación de la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*. Balladolit.
- STAKE, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: MORATA.
- TAYLOR, J. S., & BODGAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2007). *La educación en tiempos de neoliberalismo*. MADRID: MORATA.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: PRINTED IN ARGENTINA.
- VALLES, M. S. (2009). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- VILCHEZ RODRIGUEZ, F. (Dirección). (s.f.). *La Espera* [Película].
- ZAVALA, V. (2009). deconstruyendo la educación intercultural bilingües: los aportes de la sociolingüística crítica. *Crónicas urbanas - análisis y perspectivas urbanas - regionales*, 7 - 20.

ANEXOS

Anexo N° 1

Pautas de la entrevista.

- Costumbres que aún persisten en Inkawasi.
- Actividades de los niños durante las actividades costumbristas.
- Aspectos que dificultan en el aprendizaje de los alumnos en Inkawasi.
- Consideraciones de los saberes locales en el curriculum de la escuela

ANEXO Nº 2

Primera reducción de los datos: codificación.

Temas emergentes.	Apoderados.	Profesores.
<p><i>Costumbres</i></p>	<p><i>“siempre hay pagos a la tierra eso sí, pero aquí el detalle de susto de tierra en caso si hay pué cuando un niño se enferma... los que ven la coca ven por ejemplo... ven que esta con susto o tiene o esta con tierra, <u>en esa situación si van pué,</u> tienen que poner pago a la tierra al Apu Choquesavra, después de este está el Apu Tarqui, otros apus son el Huarhuacasa pué”. P1.</i></p>	
	<p><i>“Siempre la persona que sabe mirar coca, hay señores que saben mirar la coca en el pueblo, a ellos le pagan entonces, el señor va con su pagapa, (...).”</i></p>	
	<p><i>“el señor va con su pagapa, ofrendas, lo que es las rudas todo eso, ese pagapa hacen siempre los días martes o viernes uno de esos días siempre, primero toman su traguito, <u>después lo piden a los apus, llaman a los apus, después le entierran su comida todo en la chacra, esto se hace, más que todo se hace para la chacra, para la producción”.</u></i></p>	
	<p><i>“<u>Hay una fecha, más o menos ya entrando al mes de mayo y junio hacen la limpieza de la sequía pe,</u> desde la toma hasta el final, no solo una sequía son varias sequias, por ejemplo; hacia Chancabamba, todos, y cada sequia tiene su carguyoq, uno responsable, un mayordomo que hace trabajar” P1. 12.</i></p>	
	<p><i>“<u>Cuando están trabajando tocan la</u></i></p>	

	<u>música, como una costumbre, como una animación, los caratacas</u> "P5. 14	
	<u>"En carnavales, se juntan todos los grupos de jóvenes y señores de edades y cantando llegan a las casas,</u> y antes los habitantes de la comunidad deben tener si o si su chicha, su trago, tiene que tener en su casa, si no tiene trago o chicha entran a su hija o hijo se lo llevan de paseo y este tiene la obligación de seguir a este grupo y al cargoyuq cantando y bailando.	
	<u>"Los integrantes de este grupo son los responsables, son grupos y hay un organizador y a ellos se les sigue pe, al cargoyoq"</u> P5. 25.	
	<u>"Todos santos, más que todo las personas que fallecen, sus familiares hacen esta costumbre, el preparativo es preparar un plato que le gusta al fallecido, digamos un pollo al horno, o cuy chactado, cuy al palo lo preparan, y ese día, digamos hoy día 31 de octubre y mañana 1 de noviembre, o sea, antes de que llegue todos los santos en la noche preparan en la comida, y luego lo ponen a un andamio el plato que es preferido, dicen que llega ese momento el fallecido, (...)"</u> P5. 21.	
La reciprocidad	<p>Ahh, eso está como un grupo como una minka, trabajas en un grupo de personas, puede ser de diez o quince personas, entonces con el grupo, entonces... con el grupo de personas tú te decides trabajar dos días donde él y dos donde ti, P6.29.</p> <p>Y otra forma de trabar es, el Ayni es entre dos personas una de ellas tiene que ir a donde otro a persona y eso tiene que hacerle regresar. P 7. 17.</p> <p>Ahh, eso está como un grupo como una minka, trabajas en un grupo de personas, puede ser de diez o</p>	<p>De iguales no son, porque urbana es diferente su realidad, su cosmovisión mientras en lo rural no es igual, todo lo ven grupal mientras que en lo urbano es individualP5. 36.</p> <p>Positivos, en esos cargos mismos que yo veo es la cooperación no, uno de los valores que de repente ellos ven, y más que todo está basado pué, como antes mismo no como nuestros antepasados como trabajaban en lo que es el Minka, Mita, toda esa situación.</p>

	<p>quince personas, entonces con el grupo, entonces... con el grupo de personas tú te decides trabajar dos días donde él y dos donde ti, P6. 29. y al momento de terminar la casa hay un padrino que tiene la tijera con cinta, entonces alrededor de la casa le da la tijera a los trabajadores, y con su voluntad lo cortan la paja igualito, pueden poner cinco soles diez soles, como el corte de pelo lo hacen,P6.31.</p> <p>Otros es la faena que hacen por ejemplo hacen el camino así, por el bien de la comunidad, en esas actividades no les pagan la población tiene que trabajar, tienen que ir a la faena.P7. 16.</p> <p>y luego al día siguiente van a trabajar al cementerio, luego regresan al medio día y de ahí se lo disfrutan todo lo que han puesto, la bendición le dicen, y todos se lo comen como en una reunión familiar, todito, pescado, yuca, y para todos igualito tiene que alcanzar.P6. 18.</p>	<p>P1. 23.</p> <p>Se puede rescatar que valor, ¿Trabajo? P2. 24.</p> <p>van al día siguiente al cementerio, al retorno ya comparten con toda la familia.P1. 18.</p>
<p><i>El quechua en Inkawasi</i></p>	<p>a mi más que todo me enseñaban en castellano momas, la, en mi casa normal hablaba quechua, más que todo con mi mamá hablaba quechua porque con mi papa normal castellano, con mi mamá si castellano, con mis abuelitos quechua, pero en el colegio, pero había profesores lugareños también hablaban castellano y quechua normal. P6. 35.</p> <p>Claro sería bueno que aprendan lo que es el verdadero quechua, (ríe) en aquí hablamos mezclado, no se entiende no P8. 30</p> <p>sería bueno para no perder nuestra costumbre, es vale tener un profesor especializado en quechua, y enseñarle quechua, hoy en día estamos mezclando pe, partes</p>	<p>No, no, porque aquí pienso que hay no, problema no, eh, no sé si enseñar en, en lo que es Qosqo qollao o no se los otros quechuas del Apurímac, por ejemplo en este lugar mismo no está, hablamos un caos por ejemplo pué, el quechua mal hablado en desorden.P1 33.</p> <p>y el idioma quechua debería aprenderse a hablar correctamente porqueee uno es que estamos mezclando el castellano con el quechua, y, al mezclar este se está perdiendo también pe el quechua no, se está castellanizando no, poco a poco se está castellanizando el quechua ya, P3. 60.</p> <p>Ya se ha castellanizado pe P3.</p>

	<p><u>hablamos quechua y partes castellano así están los niños pe,</u> mas antes hablábamos quechua pero no legítimo, sino quechua mezclado, y que hay en lo que hablamos quechua siempre hay diferenciamos, pero verdaderamente quechua no se habla, ahí en lo que hablamos quechua diferenciamos no, pero verdadero quechua por este lado no, estas cositas se está perdiendo P8. 34.</p> <p>pero no tanto también dejar el quechua, porque cuando sales de ser profesional también cuando vas a otros sitios es también necesario que aprendas quechua también, porque cuando vas a las comunidades en diferentes sitios en nuestro país hay señoras que saben hablar quechua, y cuando eres un profesional que no sabe quechua tampoco no pueda haber una comunicación con ella p6. 37.</p> <p>Si, se debería enseñar en quechua y castellano, bueno también si aprenden quechua también, es importante p8. 16</p>	<p>60.</p> <p>Pero el detalle profe, antes si, por ejemplo en mi tiempo mismo no, la primera lengua era el quechua no, P1. 27.</p> <p>Yo me preguntaba por ejemplo, si uno enseñaría en el quechua ehhh por ejemplo hay algunos temas científicos, ¿cómo le explicarías en el quechua? si no hay por ejemplo, digamos en quechua explicar sobre digamos algunas partes del cuerpo humano no todo tiene pe el quechua no, o si tiene bueno yo desconozco pero no es como la ciencia que ya le da nombres digamos las partes del corazón hasta las capitas las digamos las venas todo tiene sus nombres pe entonces algunas un poco también pe.P3. 62.</p> <p>creo que estaría mal, pero tratamos los docentes de, de repente no, no de lleno enseñar el quechua sino <u>solo como un puente nada más valernos de eso P5. 23.</u></p> <p>sino que <u>los docentes lo utilizan como un puente el quechua para que nuestros estudiantes,</u> para comunicarse con nuestros estudiantes, pero no se enseña quechua en quechua, ni castellano en castellano tampoco pues, o sea ahí hay una interferencia en ahí como siempre pué P5. 19.</p>
<p>Los saberes locales se están perdiendo</p>	<p>“(…) más que todo las costumbres que es positivo, es bueno realizar las costumbres, pero hoy en día ya se están perdiendo esas costumbres, porque lo que es el corte de paja por ejemplo, lo que es el techado de casas, lo que es los carnavales, hoy en día ya no se lleva como antes”. P5. 39.</p>	<p>“(…) no puesto que, más estamos viviendo alienados no, alienados a las costumbres occidentales y estamos dejando de lado nuestras propias costumbres y así... jasi creo que... eh estamos olvidándolo!, (...)”. P2. 35.</p>

	<p>“Creo que es por la juventud, como la gente se está, porque la juventud hoy en día <u>tiene diferentes pensamientos</u>, y las costumbres ya no son como antes, hasta los antiguos ahora hoy en día ya no quieren hacer las costumbres, cuando hay reuniones casi no asisten, hay desorden, por eso se están perdiendo nuestras costumbres” P5. 41.</p>	<p>“(…) y muchas costumbres que están desapareciendo no, como el caso de carnavales no, que dije que ya no es como antes no, por ejemplo el Yarka faena mismo, no, a veces lo hacen como faena nomas ya lo hacen, ¡es el detalle pué!”. P1. 29.</p>
	<p>“Es que yo soy evangélico, creo que no, la fiestas, eso no, y yo soy evangélico casi no me interesa, y tenemos que ser realista, así es”. P7. 12.</p>	
	<p>“Las personas, antes la mayoría, la mayoría 80% hablaban quechua, pero ahora ya 40% están hablando quechua, pero siempre de una familia hay los que quechua hablan, su esposo o su esposa y los abuelitos”. P5. 35</p>	<p>Pero el detalle profe, antes si, por ejemplo en mi tiempo mismo no, la primera lengua era el quechua no, pero pienso ahora yo, me doy cuenta que la mayoría de los hijos de la juventud ya, ya ni saben hablar el quechua, la juventud de hoy no, pienso yo que su lengua materna es ya el español, ya con el castellano ya, P1. 27.</p>
	<p>“(…) pero verdaderamente quechua no se habla, ahí en lo que hablamos quechua diferenciamos no, pero verdadero quechua por este lado no, estas cositas se está perdiendo”. P7. 34.</p>	<p>por ejemplo en este lugar mismo no está, hablamos un caos por ejemplo pué, el quechua mal hablado en desorden. P1. 33. y el idioma quechua debería aprenderse a hablar correctamente porqueee uno es que estamos mezclando el castellano con el quechua, y, al mezclar este se está perdiendo también pe el quechua no, se está castellanizando no, poco a poco se está castellanizando el quechua ya, P3.60.</p>
	<p>“(…) por lo menos hoy en día, por lo menos nuestros hijos ya saben hablar, más que todo el quechua ya</p>	

	<i>están dificultando de hablar, (...)" P7. 34.</i>	
El niño en Inkawasi	<p><i>"Los niños casi no participan, más que todo cuando vienen con sus mamas, los niños están en juego nomas, pero siempre tiene que estar fuera de los trabajadores" P5. 33.</i></p> <p><i>"No, los niños más que todo no van, pero cuando están cerca a la población van a ver pe, más que todo a escuchar música y ver la costumbre". P5. 17.</i></p>	<p><i>"Ehhh, no más que todo, sii ... siempre presencian, al percibir toda esa situación, esas costumbres de repente, y ellos también siguen pe, por ejemplo no, en la tarde al momento de llegar que es lo que hacen, hay un llamado de lista y ellos están ahí latentes no, permanentes". P1. 16.</i></p> <p><i>"Los niños casi no participan, más que todo cuando viene con sus mamas, los niños están en juego nomas, (...)" P5. 18</i></p>
	<i>"Ehh mira, el niño (quechua hablante) este se siente eh cohibido, tímido, que no, que no quiere participar, aislado se siente pe no, en todo (...)" P2. 29.</i>	<i>" (...) dentro de la sociedad que viven (...), un poco que tienen esa vergüenza de poder expresarse no, al escuchar que los otros alumnitos expresan también la gran mayoría en idioma castellano no, que eso no debe ser no, (...)"</i>
El profesor y el apoderado	<i>"Para mí, <u>la educación es bajo la enseñanza en Inkawasi, y más sería por los profes y padres de familia, desde mi yo diría primer lugar las infraestructura de la escuela, como vemos está mal, mejorarlo, mas profesores capacitados llevarlo pué". P7. 21.</u></i>	
	<i>"A mi manera de ver, todo este personal antiguo si es que podría de acá más que todo darle su despedida o que vengan otros</i>	

	<p>profesores nuevos no, con otra mentalidad, por ejemplo hay profesores de primaria también , y claro decimos ¿porque mi hijo no puede? entonces y ya los profesores de otro sitio tiene esa voluntad de enseñar y de que los niños aprendan más, lo que falta aquí es la voluntad de estos profesores para enseñar con voluntad no, al menos en primaria hay que ser realista no se dedican a lo que es su trabajo, más se dedican a su chacra a su casa, más que todo si esto se renovarían con otros nuevos esto se cambia”. P8. 27.</p>	
	<p>“A mi manera de ver, todo este personal antiguo si es que podría de acá más que todo darle su despedida o que vengan otros profesores nuevos no, con otra mentalidad, por ejemplo hay profesores de primaria también , y claro decimos ¿porque mi hijo no puede? entonces y ya los profesores de otro sitio tiene esa voluntad de enseñar y de que los niños aprendan más, lo que falta aquí es la voluntad de estos profesores para enseñar con voluntad no, al menos en primaria hay que ser realista no se dedican a lo que es su trabajo, más se dedican a su chacra a su casa, más que todo si esto se renovarían con otros nuevos esto se cambia”. P8. 27.</p>	
	<p>“(…) y también por otro lado hay que ser realista, los padres tenemos un poco la falta en las exigencias como padre esas cositas nos falta, no cien por ciento podemos culpar a e los profes”. P8. 28.</p> <p>“De ambos estamos dejando, hay que ser realistas también en ese</p>	<p>el resto... ¡no cumple pe! Entonces de ahí también los niños aprenden pe, si los papás o <u>padres de familia no cumplen...</u> los hijos también no cumplen, entonces ahí si de verdad yo digo no ¿Cómo cambiaríamos esa realidad no? ... nosotros con los niños trabajamos no, queremos cambiar a los niños, pero quien</p>

	<p><i>campo, de repente no tanto aquí, lo que es parte de nosotros estamos dejando de lado, donde nos alcanza el tiempo, como tú sabes, cómo estamos con en el problema del el campesinado, en eso estamos abocados estamos buscando, y por ahí estamos pe, (...)" P8. 36.</i></p> <p><i>"esto teníamos que estar ambos y los valores no se deben perder, y estos días estamos viendo hay varios jóvenes a pesar ese tipo de cultura ya no hay, no hay saludo, no podemos permitir, cuando hay, creo están retrocediendo atrás, antes si era bien, bien, bien ah". P8. 36.</i></p> <p><i>"En esa parte diría más que todo de ambos deberíamos de ser así, no podemos ser tan dejados como padres de familia tampoco, podría ser como de la dirección tanto de los profesores, más que todo depende del padre, ¡no podemos dejar!, siempre tenemos que estar asistiendo preguntando, como esta en que avance esta, es lo que nos falta". P8. 22.</i></p>	<p><i>les malogra los papás pe, ellos no cambian, a ellos quien los va a cambiar, y ellos son también, los niños también viven con ellos pe... entonces ahí es la... la lucha... como dice el profesor ¡estamos pésimos! ¡Pésimos!.P2. 46</i></p> <p><i>¡que sea directo la participación! que a veces, ni uno creo hasta la fecha no hay ningún padre que dice bueno como esta mi hijo, que aspectos, a pesar que les decimos en las reuniones que estos deben visitar ... deben ver cómo está el avance y parece que hay conformidad en lo que se hace, todo eso, esos es. P4. 12.</i></p> <p><i>no solamente critica sino también investigar no y justamente dar la solución con los padres más que todo en forma directa. P4. 16.</i></p> <p><i>Que mejor sería en una asamblea general se puede programar escuela de padres y prepararía cada docente temas distintos, y hay llegar a los padres de familia y concientizar a las autoridades no, pero lo cual debería hacer más que todo la dirección, y juntamente con los docentes planificar con los docentes, pero eso no se hace pe, no hay ni reunión entre colegas, no hay un acuerdo para así poder llegar a los padres de familia en forma genéricaP4. 40.</i></p>
<p><i>Saberes locales en el curriculum</i></p>	<p><i>"Claro sería bueno que aprendan lo que es el verdadero quechua, (ríe) en aquí hablamos mezclado, no se entiende no". P8. 30</i></p> <p><i>"sería bueno para no perder nuestra costumbre, es vale tener un profesor especializado en quechua, y enseñarle quechua, hoy en día estamos mezclando pe, partes hablamos quechua y partes</i></p>	<p><i>"No, no, porque aquí pienso que hay no, problema no, eh, <u>no sé si enseñar en, en lo que es Qosqo qollao o no se los otros quechuas del Apurímac, por ejemplo en este lugar mismo no está, hablamos un caos por ejemplo pué, el quechua mal hablado en desorden".P1 33.</u></i></p>

	<p><i>castellano así están los niños pe, mas antes hablábamos quechua pero no legítimo, sino quechua mezclado, y que hay en lo que hablamos quechua siempre hay diferenciamos, pero verdaderamente quechua no se habla, ahí en lo que hablamos quechua diferenciamos no, pero verdadero quechua por este lado no, estas cositas se está perdiendo". P8. 34.</i></p>	
	<p><i>"(...), pero no tanto también dejar el quechua, porque cuando sales de ser profesional también cuando vas a otros sitios es también necesario que aprendas quechua también, porque cuando vas a las comunidades en diferentes sitios en nuestro país hay señoras que saben hablar quechua, y cuando eres un profesional que no sabe quechua tampoco no pueda haber una comunicación con ella". p6. 37.</i></p> <p><i>"Si, se debería enseñar en quechua y castellano, bueno también si aprenden quechua también, es importante". p8. 16</i></p>	<p><i>"Yo me preguntaba por ejemplo, si uno enseñaría en el quechua ehhe por ejemplo hay algunos temas científicos, ¿cómo le explicarías en el quechua? si no hay por ejemplo, digamos en quechua explicar sobre digamos algunas partes del cuerpo humano no todo tiene pe el quechua no, o si tiene bueno yo desconozco pero no es como la ciencia que ya le da nombres digamos las partes del corazón hasta las capitas las digamos las venas todo tiene sus nombres pe entonces algunas un poco también pe".P3. 62.</i></p>
		<p><i>"creo que estaría mal, pero tratamos los docentes de, de repente no, no de lleno enseñar el quechua sino <u>solo como un puente nada más valernos de eso</u>". P5. 23.</i></p> <p><i>"(...) sino que <u>los docentes lo utilizan como un puente el quechua para que nuestros estudiantes,</u> para comunicarse con nuestros estudiantes, pero no se enseña quechua en quechua, ni castellano en castellano tampoco pues, o sea ahí hay una interferencia en ahí como siempre</i></p>

		<i>pué". P5. 19.</i>
--	--	----------------------

Anexo N° 3

Nomenclatura de los actores	
Actores	
Para reconocer a los diversos miembros de la comunidad educativa entrevistados se utilizó las siguientes abreviaturas.	
P1.	Entrevista al profesor
P2.	Entrevista al profesor
P3.	Entrevista al profesor
P4.	Entrevista a la profesora
P5.	Entrevista a la profesora
P6.	Entrevista al apoderado
P7.	Entrevista a la apoderada
P8.	Entrevista a la apoderada
P9.	Entrevista al apoderado
P10.	Entrevista al apoderado