Educación y diversidad cultural.

El Iskay yachay y Paya yatiwi en las comunidades andinas.
Orígenes.

© El Iskay yachay y Paya yatiwi en las comunidades andinas. Orígenes.

© Grimaldo Rengifo Vásquez

© **PRATEC**. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

Martín Pérez 866, Magdalena del Mar.

Telefax: 0051-1-2612825

Email: pratec@pratec.org.pe

Website: www.pratec.org.pe

Primera edición: Mayo 2008.

ISBN Obra Completa: 978-9972-646-53-9

ISBN Tomo 1: 978-9972-646-54-6

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: Nº 2008-06526

Diseño y edición de textos: Gladys Faiffer

Carátula: María Gabriela Rengifo

Impresión: Bellido Ediciones EIRL

Los Zafiros 244, Balconcillo. Lima. Perú. Teléfono: 470-2773.

1

EL ISKAY YACHAY y PAYA YATIWI EN LAS COMUNIDADES ANDINAS. ORIGENES

Grimaldo Rengifo Vásquez

PRATEC

Abril, 2008.

Contenido

Presentación. 5

Educar en la diversidad. El iskay yachay y paya yatiwi 7

La recuperación del respeto en escuelas andinas del Perú 7

a. Escapar a la educación. 18

b. Adaptación cultural y modernización de las mentalidades. 19

c. Crianza de la diversidad cultural. 21

Bibliografía. 29

* Nota del autor. Las citas a las que se refiere el autor que no tienen referencia directa fueron extraídas de informes internos del Proyecto Niñez y Diversidad que por encargo del PRATEC el autor coordinó entre los años 2002 y 2007.

Presentación

El don de Occidente ha sido la revolución social; el don de Oriente, la intuición individual de la identidad y el vacío fundamentales. Necesitamos ambos.

Gary Snyder, Anarquismo budista *(1961)*[1]

La presente serie de documentos ha sido elaborada por Grimaldo Rengifo en su calidad de coordinador del Proyecto Niñez y Biodiversidad que el PRATEC conjuntamente con seis Núcleos de Afirmación Cultural Andina (NACA) ejecutó en el período 2002-2007. Ellos resumen y fundamentan nuestra interpretación institucional de la demanda comunera andina de "los dos saberes" (*Iskay Yachay* en quechua y *Paya Yatiwi* en aymara). Éste es, al fin del Proyecto, nuestro aprendizaje y el don que compartimos.

El primer documento se dedica a ubicar en el contexto histórico de los Andes centrales el papel que los diversos actores asignaron a la educación como esfuerzo estatal y de allí, las diferentes comprensiones implícitas en sucesivos "pactos" educativos. La consecuencia es, dado un contexto de incertidumbres y mudanzas a nivel global, la necesidad de un nuevo pacto educativo (como parte de un acuerdo nacional) basado en una visión plural que tome en cuenta a quienes más han vivido en estos territorios y, por tanto, tienen de ellos la mayor sabiduría. Esta posición es resultado de un proceso de dos décadas para el PRATEC y los NACAs, que se inició en la afirmación cultural andino amazónica como una alternativa al desarrollo entendido como una transformación forzosa y excluyente de los modos tradicionales de vida en los Andes. Si hay algún logro en este camino, éste ha consistido en mostrar tercamente la existencia de modos de vida que han logrado, mediante la crianza de la

vida centrada en la chacra, realizar una vida “en suficiencia”, “a gusto”, una vida buena.

Hoy que es patente e innegable la crisis ecológica manifiesta en el deterioro de las condiciones de vida en el planeta: calentamiento global, contaminación de suelos y agua, pérdida de la biodiversidad, crisis alimentaria, etc., los parámetros para las propuestas educativas se han modificado sensiblemente. Las alternativas existentes se han hecho obsoletas porque no responden a las demandas que plantea el contexto.

Es muy revelador que la visión campesina del tema educativo de pistas para repensar esta crisis global. En efecto, los componentes del Iskay Yachay / Paya Yatiwi: la recuperación del respeto, la enseñanza de la lecto-escritura y los oficios campesinos, que se detallan en los documentos de la serie dedicados a estos temas, inciden en la centralidad de la relación con la naturaleza: la forma de estar en el mundo de los grupos humanos, el modo de vida, en breve.

La intuición que inspiró el camino del PRATEC y los NACAs ha sido la vigencia en los Andes centrales de la continuidad cultural. Nos cabe en los Andes, el privilegio de compartir con culturas, en particular, las campesinas criadoras de la agrobiodiversidad, que han mantenido con notable persistencia modos de vida caracterizados por la crianza de la diversidad en todas sus formas. Es una intuición que han recogido algunas de las convenciones internacionales que surgieron como resultado de la Cumbre de la Tierra en Rio´92, en especial, las referidas a la diversidad biológica y al combate de la desertificación. Ellas otorgaron un papel central al conocimiento tradicional de las comunidades locales e indígenas. No hemos estado solos en la convicción de la importancia de la continuidad cultural. El profesor Paul Sinclair del Departamento de Arqueología de la Universidad de Uppsala, Suecia, animó en sus estudiantes de posgrado de Universidades de África investigaciones en ese sentido con reveladores resultados.

Una reciente corriente científica en la ecología con un creciente número de adeptos y que estaría destinada a converger en su agenda con nuestro empeño es la que está basada en el concepto de resiliencia o "capacidad de los ecosistemas de tolerar perturbaciones sin colapsar en un estado cualitativamente diferente controlado por un conjunto diferente de procesos". Profundiza el concepto de homeostasis basada en la realimentación debida a la primera cibernética, y se aplica a ecosistemas. Atiende a las necesidades de mitigación y adaptación en el contexto de perturbaciones que tienen la potencialidad de producir cambios catastróficos. Nos parece un marco de análisis adecuado para la conversación intercultural sobre la vida en los territorios de gran diversidad como los Andes centrales.

En realidad la "unidad de referencia" en estos ensayos ha sido el *pacha* o mundo local en que se da la convivencia de humanos, naturaleza y deidades. Es el mundo de la continuidad cultural y la diversidad de todas las formas de vida, la unidad biocultural que ha sido denominado por algunos "paisaje biocultural" y que constituye también la unidad de regeneración del patrimonio cultural intangible.

Desde esa perspectiva, es que hemos identificado en el Proyecto la cultura educativa comunitaria que constituye, en nuestra opinión, el fundamento del esfuerzo educativo y que nos hemos esforzado por hacer visible.

Finalmente, esa misma perspectiva es la que nos lleva a la convicción de la necesidad de repensar la educación como un ejercicio permanente de afirmación de la diversidad cultural, la afirmación de un modo de vida autónomo en un mundo de radical pluralidad.

Por cierto, debe ser claro de estos ensayos que deberían ser leídos como propuestas a explorar, una incitación a la reflexión y de ninguna manera como tesis acabadas. Su difusión tiene ese propósito: provocar la conversación criadora sobre un tema

que como señala Herbert Morote convoca a todos los peruanos.

Manifestamos nuestro reconocimiento a tdh-Alemania y al Ministerio Alemán de Cooperación al Desarrollo por su permanente apoyo a la iniciativa que hemos tenido el gusto de animar.

Referencia

Loy, David R. 2003

The Great Awakening: A Buddhist Social Theory (El Gran Despertar: Una teoría social budista). Boston: Wisdom Publications.

The Resilience Alliance. (en línea). http://www.resalliance.org/

Jorge Ishizawa

PRATEC

Mayo 2008

1 Citado como epígrafe en Loy (2003).

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD. EL ISKAY YACHAY Y PAYA YATIWI

La recuperación del respeto en escuelas andinas del Perú

Entre Enero y Junio del 2004, preguntamos a padres de familia de 30 escuelas andinas y alto-amazónicas del Perú por el tipo de educación que querían para sus hijos, si es que deseaban una que continuara enseñando solo cosas de la ciudad y de la modernidad, o si también deseaban que, junto a ello, se enseñaran sus propios saberes. La respuesta mayoritaria fue: "Queremos que se enseñe tanto lo moderno como lo nuestro", "Que aprendan los dos saberes, *iskay yachay* (en quechua) *paya yatiwi* (en aymara)". ¿Por qué ahora las familias desean la enseñanza de cosas, como ellos dicen, de la ciudad y del campo, siendo que antaño estaban implicadas en la invisibilización de sus saberes al no querer que sus hijos fuesen como ellos?

La respuesta que obtuvimos de doña Agripina Morel, de la comunidad quechua de Ccotahuacho, Andahuaylas fue rotunda: "Nuestros hijos salen de la escuela y no saben leer ni escribir; peor, el respeto se ha perdido. Salen con títulos de la Universidad y no existe trabajo". En similar sentido va la opinión de don Antonio Choccelahua de la Cruz, de la comunidad de Antaccacca, Huancavelica, quien dice:

> Yo estoy haciendo estudiar en la escuela a mis hijos para que cuando lleguen a ser adultos no hablen de mí. Es suficiente que aprendan a leer y escribir, porque estos días ya en vano es hacerles terminar la Universidad, ya no tengo esperanza en el estudio de mis hijos, es más gasto para nada. (Zevallos, B. et.al.).

El pedido de que el saber propio tenga lugar en el aula es un cambio notable en la actual percepción rural andina del papel de la escuela, y de la utopía modernizadora en su conjunto. La devaluación de la tradición encontró sus propios límites en el desempeño del sistema educativo y en la

crisis del sistema económico-social y abrió las perspectivas para plantear nuevos caminos al diálogo intercultural en la escuela.

Para comprender esta situación es crucial entender la dinámica del proceso de escolarización. A mi entender, lo que hubo durante el siglo XX fue una coincidencia de intereses entre población indígena y Estado, a la que se puede denominar "primer pacto educativo", entendimiento que hoy atraviesa una profunda crisis. Por "pacto educativo" entiendo el acuerdo de propósitos educativos entre Estado y comunidad indígena, particularmente durante la segunda mitad del siglo XX, cuando la escolarización rural tuvo un carácter masivo en el territorio andino. No ha sido un pacto explícito en el sentido usual de la palabra, por el que dos o más instituciones hacen tratos y se ponen de acuerdo para la realización de programas, negociándolos en condiciones de equivalencia. Aludo a pacto, porque hubo aceptación mayoritaria de las comunidades a la propuesta estatal al querer para sus hijos una vida radicalmente diferente a la campesina.

El término "pacto", proporciona además una imagen de concertación y conveniencia mutua de propósitos en los que todos o la mayoría están conformes. Nos ayuda a entender lo que ocurrió con la posición que la comunidad tuvo respecto de su escuela y su relación con la propuesta culturalmente asimilacionista del Estado peruano.

La creación de escuelas primarias en los Andes del Perú del siglo XX, *grosso modo*, y a nuestro modo de ver, atravesó cuatro momentos. El primero es colonial republicano (Macera, 1990: 45-49) y se mantiene sin grandes cambios hasta casi el final de la segunda guerra mundial. Las escuelas que se crearon en las comunidades indígenas fueron pocas y esparcidas en uno u otro lugar del territorio alto andino. A pesar de su obligatoriedad indicada en la Constitución de 1823 y las leyes dictadas en 1850 durante el período de Ramón Castilla (1797-1867), no hubo interés real en constituirlas. Para los indígenas de entonces, la escuela fue una posibilidad de conocer el mundo letrado, de obtener una educación que "les abriera los ojos", y poder así liberarse del yugo de la hacienda y de la marginación socio cultural vivida en las provincias andinas. La educación fue una de las cuestiones fundamentales planteadas a comienzos del siglo XX en las

movilizaciones indígenas, por grupos de citadinos migrantes e intelectuales pro-indígenas. Como nos recuerda don Alberto Chocce Cconislla, de la comunidad de Rupacc, Huancavelica:

> Desde la época de los hacendados y después que éstos se fueron de nuestra comunidad, muchos *qalas* (gente citadina) de la ciudad llegaban a la comunidad y cometían abusos. Esa época no era buena para nosotros, y quejarnos a alguna autoridad era peor; de esto, mucha gente que sabía leer se aprovechaba de nosotros. Las autoridades que venían a las comunidades no era para arreglar los problemas, sino para llevarse nuestros carneros, herramientas y hasta nuestras comidas, y para no entrar en problemas teníamos que pagar, era difícil para nosotros alcanzar la justicia; por eso decía: ¿algún día mi hijo no podrá aprender a leer y hacernos valer? (Zevallos, B. et. al. ibid: 3).

El segundo momento fue de escolarización masiva, y obedeció a una presión incontenible que ejercieron las comunidades indígenas sobre el Estado. Esta onda expansiva se manifiesta en el contexto de la era del desarrollo, y de una industrialización nacional por sustitución de importaciones que dinamizó un proceso masivo de migración de la población andina hacia las ciudades que venía ocurriendo desde los años 40[1]. Los indígenas de entonces, querían ir a la ciudad pero preparados cuando menos sabiendo leer y escribir y haciendo las cuatro operaciones de matemáticas. Las comunidades necesitaban de un medio que les permitiera afrontar, de un lado una migración exitosa y de otro, la transformación de la vida rural andina.

El Estado se organizó para responder a tal demanda y el sistema se difundió con carácter de obligatorio, pues para los expertos del cambio, el desarrollo de un país subdesarrollado se medía y mide –entre otros indicadores- por la cantidad de escuelas *per cápita*. La consigna –

[1] En un exhaustivo trabajo estadístico sobre la educación pública en el siglo XX (1906-1985) realizado por Portocarrero y Oliart (1989:186. Cuadro No.1) se observa un repunte nítido de la educación primaria en el país a partir del año 1946. Aunque la estadística no discrimina si es en el sector urbano o rural, los datos son ilustrativos del proceso de escolarización peruana habida en el siglo pasado.

compartida por el Estado y en medida importante por la población indígena- fue la asimilación cultural de las comunidades andinas y amazónicas al patrón de la modernidad. Se crearon numerosas escuelas en las comunidades, aún haciendas, pero el desarrollo mayor fue en las capitales de distrito y provincia donde se constituyeron hasta universidades de fuerte presencia étnica como la Universidad Comunal del Centro con sede en Huancayo.

La tercera oleada se inicia a partir de la Reforma Agraria de 1969 y está emparentada con una reforma educativa de alcance masivo. La escolarización alcanza casi hasta la última comunidad, a punto de que a mitad de la década del '80 quedan pocas comunidades sin escuelas, muchas de ellas bilingües[2]. El Perú de comienzos de la década del '80 es uno de los más escolarizados de América Latina[3]. La visión del sistema educativo contemplaba alcanzar el modo de vida citadino moderno y su misión era la del progreso y el desarrollo. Estas dos épocas son las que recuerdan los comuneros con aprecio y consideración. Ponderan el respeto que el docente imponía en la escuela y en la comunidad, el aprendizaje de la lecto-escritura, la buena letra inculcada, su vida y compromiso en los asuntos de la

[2] En el Perú existen 45 lenguas y culturas distintas (Chueca, 2001:12). Los Andes Centrales, del que participamos, es además uno de los ocho megacentros de agricultura original en el mundo. En base a estas consideraciones, el sistema educativo en los países andinos y particularmente de Perú considera la interculturalidad como uno de sus principios y lo ensaya hace tres décadas –pero con más fuerza a partir de los 90 - en la modalidad de educación bilingüe intercultural en zonas rurales andinas y amazónicas. La norma educativa estimula también la diversificación curricular, y se puede incorporar hasta un tercio del saber local en el currículo educativo.

[3] Sobre este proceso de escolarización, Aníbal Quijano sostiene que: "Estos procesos fueron más amplios, masivos, globales en una palabra, más en unos países que en otros. Para los de población indígena mayoritaria esas diferencias han probado ser decisivas. En el Perú fue donde, sin duda, el proceso fue más temprano y más abarcador. Eso implicó la des-indianización de la identidad y de la autoidentificación de una parte mayor de la población "india", su traslado a las ciudades vinculadas al salario y al mercado, e inclusive en el mundo rural, mucha más que a las campesinas del período precedente. Ese específico proceso de desindianización fue denominado de "cholificación" (Quijano, 2004: 77-97).

comunidad, así como la enseñanza de oficios prácticos[4] . Los rigores que la escuela imponía se aprecian a la distancia como accidentes necesarios y normas deseables en la formación del comunero. A finales de esta tercera oleada, el país empieza a sufrir la crisis económica y con la guerra interna se ingresa a una espiral de violencia que afectó de modo severo la vida comunal andina.

Esbozo del proceso de escolarización rural andina en el Perú. Siglo XX.

Momentos	Acontecimientos socio-políticos	Dinámica escolarizadora	Visión campesina
Inicios siglo XX-1949.	▪ Predominio del gamonalismo. ▪ Movilizaciones campesinas por tierra y educación.	▪ Reducido número de escuelas en comunidades. ▪ Pocos niños y niñas indígenas en las escuelas.	▪ "Queremos que la escuela nos abra los ojos".
1949-1970	▪ Creación de la idea del desarrollo y el subdesarrollo. ▪ Industrialización por sustitución de importaciones. ▪ Migraciones ciudad-campo.	▪ Inicios del proceso de masificación rural de la escuela. ▪ Creación de Colegios, Normales, y de Universidades con fuerte presencia rural (caso de la Universidad del Centro. Huancayo).	▪ "No queremos que nuestros hijos sean como nosotros".
1970-1989	▪ Reforma Agraria. ▪ Cambio de estatutos de las comunidades para su modernización. ▪ Reforma educativa asociada a la Reforma agraria. ▪ Comunalización y campesinización del campo.	▪ Continuación del proceso de escolarización rural. ▪ Importante proceso de escolarización. ▪ Inicios de la crisis económica. ▪ La violencia en los Andes.	▪ "Que en mí termine lo que soy".
1989- 2005	▪ Globalización. ▪ Crisis del proyecto de modernización: exclusión social (desempleo de más de 100 mil docentes, salarios bajos), crisis ecológica y de valores.	▪ Des-aceleramiento de la escolarización. ▪ Interés en la educación bilingüe intercultural. ▪ Emergencia educativa.	▪ "Nuestros hijos se burlan de nuestras costumbres. No hay respeto".

[4] Para don Jorge Sacsara, Teniente Gobernador de la comunidad de Quya Quya, Socos, Ayacucho: "la educación de antes era bien respetada, el profesor respetaba nuestras costumbres, los niños saludaban a los mayores desde lejos (Allca, G. y Canchari,J, 2005:127).

La intención generalizada y explícita de los comuneros durante todo este proceso de masificación de la escuela fue que éstas sirvieran de canal de progreso para sus hijos. La frase repetida con variantes y casi por unanimidad en los Andes era: "*No queremos que nuestros hijos sean analfabetos como nosotros… que termine en mí lo que soy*" (Montero, 1990:15). Aunque estas palabras podrían significar no siempre el olvido de la tradición sino la ampliación del espectro cognoscitivo, se estableció un acuerdo implícito, un "pacto" entre Estado y comunidad asociado al papel de la escuela en el desarrollo y asimilación cultural de las comunidades[5] .

Modelo educativo estatal. Siglo XX.

Criterios.	▪ Modelo: modernización rural y asimilacionismo cultural.
Visión	▪ El progreso y la vida buena moderna. ▪ El ideal del modo de vida de los países industrializados.
Misión	▪ Educar para el progreso y el desarrollo. ▪ Superación y olvido de las tradiciones.
Contenidos	▪ Ciencia y técnica.
Rol del docente	▪ Agente de cambio.
Papel de la comunidad	▪ Pasiva, receptora de la misión de la escuela.
Papel de la escuela	▪ Motor del desarrollo
Lenguaje privilegiado	▪ Escritura
Espacio de realización	▪ La ciudad y la industria
Saber local	▪ Invisibilizado.

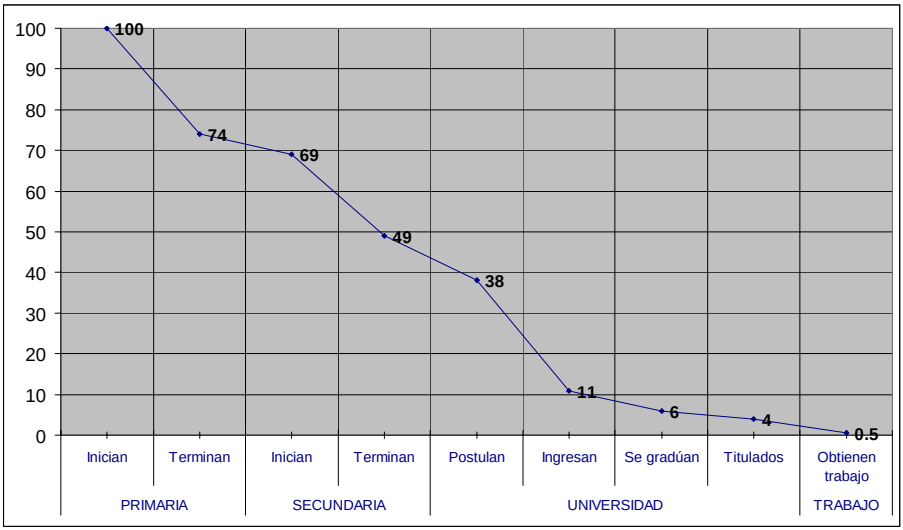
[5] Como argumenta Aníbal Quijano (Ibidem): "El asimilacionismo cultural es la política que se ha procurado sostener desde el Estado, a través del sistema institucionalizado de educación pública. La estrategia, por lo tanto, ha consistido y consiste en una "asimilación" de los "indios" en la cultura de los dominadores, que suele ser también mentada como la "cultura nacional", a través de la educación escolar formal… Por eso, el sistema educacional pasó a ocupar el lugar central en las relaciones entre "indio" y "no indio". La educación escolar fue inclusiva, mistificada y mitificada.. y no hay duda.. de que de todos modos.. fue un mecanismo de des-indianización subjetiva, cultural si se quiere, de una parte no desdeñable de la población "india". En: Quijano, A. "El "movimiento indígena" y las cuestiones pendientes en América Latina". En: Política externa, vol 12, No.4, Marzo-Abril 2004, pp.77-97. Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Sao Paulo, Brasil. (En portugués).

El cuarto momento es el que vivimos y que puede etiquetarse con el nombre de globalización. Se sitúa en el contexto de la caída del Muro de Berlín (1989) y el fin de la guerra fría. El ímpetu escolarizador decae y la crisis social, ecológica y espiritual son evidentes tanto a nivel planetario como en las mismas comunidades.

Las comunidades ya no proponen que la escuela deba liquidar su cultura. Don Albino Hinostroza Rimachi, comunero de la comunidad de Ingenio Paqre de Ayacucho se manifiesta en este sentido:

> Antes los padres queríamos que nuestros hijos estudien. Muchos despreciábamos lo que es nuestro y aconsejamos mal a los hijos, diciendo que ustedes ya no sean como nosotros, chacareros, campesinos atrasados; tienen que ser mejores. Así los niños ya no quieren saber nada de nosotros; pero ahora yo veo que no es así, ser campesino chacarero es también profesión.

Cinco décadas más tarde del inicio de la era del desarrollo, del que el sistema educativo fue uno de sus soportes, los comuneros aprecian que la escuela actual no está respondiendo a los deseos que asumieron cuando ésta se creó. En el Perú de inicios del siglo XXI se observa un enorme contingente de docentes desocupados (se afirma ahora que son más de 100 mil) y la continuación de la clásica pirámide de exclusión educativa que caracterizó al sistema desde sus inicios.



De 100 peruanos que ingresan al sistema, 74 terminan primaria; 69 comienzan secundaria, 49 concluyen; 38 postulan a la Universidad, 11 ingresan, 6 logran graduarse y de esos, 4 se titulan; y sólo el 0.5 obtiene trabajo (Orihuela, 2004). A comienzos del siglo XXI, el sistema educativo es declarado en emergencia a raíz de las evaluaciones en lecto-escritura y matemáticas realizadas a estudiantes de educación básica por la UNESCO en 1997, y en el 2001 a jóvenes peruanos por el PISA (Programa Internacional para la Evaluación del Aprendizaje).

Nuestro país presenta las mayores deficiencias en capacidades educativas asociadas al aprendizaje de la lectura y la escritura en América Latina. Al problema de la deserción crónica se agrega el de la calidad educativa oficial. Ha bastado sólo una generación para que el mito del progreso que la escuela y el sistema económico-social incubaron se derrumbara estrepitosamente. Aunque la oficialidad no aprecia el problema en la naturaleza del sistema educativo sino en cuestiones externas a ella –presupuesto magro, pocas horas de clases, falta de objetivos claros, escasa preparación del docente, etc-, la comunidad la cuestiona por su irrelevancia actual.

Para los padres de familia, la escuela extravió sus propósitos al enseñar con deficiencia la tecnología de la escritura y las matemáticas, y provocó la falta de respeto intergeneracional dentro de la comunidad. La escuela no les está abriendo perspectivas laborales por el excesivo énfasis en un currículum que consideran poco práctico. Los jóvenes letrados tienen poca o ninguna consideración con el saber ancestral, los valores comunitarios se han resquebrajado, y los aprendizajes significativos para la vida no logran plasmarse. Un comunero quechua lo expresó así:

> Al entrar a la escuela, mis hijos han cambiado mucho… Ya no me hacen caso, ya no quieren trabajar en la chacra. Nos dicen: -mucho sol, frío, mucha lluvia (…) a nuestras papitas antiguas desprecian. También nos desprecian a nosotros. Se burlan de nuestras costumbres. Mi hijo ha cambiado... ya no saben lo que sabemos (Arohuillca, 2005).

La crisis actual entre escuela y comunidad es evidente. Docentes y comuneros argumentan que el Estado se ha despreocupado de la

educación rural; los docentes sienten que el ejercicio profesional y sus salarios se hallan tan devaluados que no tienen incentivo alguno que les mueva hacia un cambio. Existe también una notoria grieta entre comuneros y docentes que las reformas no logran superar. Los comuneros se quejan de que los docentes no colaboran en el aprendizaje de la lecto-escritura de la niñez andina, mientras los docentes achacan a los padres el poco compromiso con la educación de sus hijos, y no existe autoridad estatal, gremial, o comunal que resuelva de momento esta situación tirante. La pérdida de respeto es generalizada. Ciertas normas estatales al acentuar la tarea de control de las asociaciones de padres de familia respecto al horario de clases de los docentes, han profundizado la brecha en vez de resolverla. A nuestro modo de ver, difícilmente podrá mejorar la situación actual si este divorcio no se resuelve. La comunidad vive esta crisis en escenarios exógenos y endógenos: una ciudad que los expulsa porque no hay empleo para los escolarizados[6] , y la erosión biológica y espiritual de la propia comunidad. Así como está la escuela tiene ya poco sentido para ellos.

Este diagnóstico no parece ser sólo de los comuneros andinos, desde finales del siglo XX es también una apreciación compartida en grado distinto por los estados y la población en su conjunto, sin embargo las alternativas para salir de esta crisis, como es obvio, son diferentes. A juicio nuestro existen tres tendencias u opciones en juego en el escenario internacional: una la de escapar a la educación, otra, la de reformarla en función del contexto económico internacional, y una tercera procurar hacerla compatible con la diversidad cultural.

[6] La crisis de comienzos de la década del 80, como advierte Matos Mar. " ..disipó la ilusión desarrollista y mientras el aparato del Estado se veía rebasado en su capacidad de control, planificación y ordenamiento por la penuria de los fondos públicos, y la empresa privada limitaba cada vez más su absorción de mano de obra, la nueva masa urbana quedó abandonada a media integración ante una insuperable barrera económica, social y cultural. Los elevados índices de desocupación, la reducción de las opciones laborales, el crecimiento vertiginoso de las tasas de inflación, los bajos niveles salariales, pusieron en el curso de unos pocos años, fuera del alcance del nuevo limeño, los estilos cosmopolitas en que las clases dirigentes aspiraban a enmarcar el desarrollo de la nueva Lima (Matos Mar, 1984: 75).

La primera está liderada por agrupaciones de intelectuales y activistas agrupados bajo el nombre de "sociedades de aprendizaje" que basan sus argumentos en medida importante en los enfoques que sobre la escuela elaboró Iván Illich, quien en su momento postuló la conveniencia de una sociedad en la que: "*mucho más importante que eliminar el carácter oficial de las escuelas es invertir aquellas tendencias que hacen de la educación una necesidad apremiante antes que una oferta de esparcimiento gratuito*" (Illich, 1998: 50).

La segunda es la posición oficial de los estados nacionales cuyos fundamentos fueron elaborados a finales del siglo XX por una comisión presidida por Jacques Delors a quienes la UNESCO les dio el encargo de producir las bases en las que debería sustentarse una educación para el siglo XXI. Para esta Comisión cuyo resultado se halla en el libro: "La educación encierra un tesoro", la educación debería "*hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación*" (UNESCO, 1996: 14).

La tercera, la formulan a comienzos del siglo XXI comuneros de los Andes, en particular del Perú, para quienes si bien la escuela es copartícipe de la crisis económica, social y cultural[7], no solicitan su desaparición ni su adecuación al patrón económico internacional dominante, sino la crianza de la diversidad cultural. Bregan por una relación de simbiosis entre escuela y comunidad que permita en unos casos la recuperación del respeto extraviado en la ola modernizadora y en otros el cumplimiento adecuado de su rol como mediadora cultural. Veamos de modo sucinto estos tres enfoques.

a. Escapar a la educación.

Para esta tendencia lo mejor que le puede ocurrir a la sociedad es el abandono del sistema. Su percepción es que la escuela enseña mal y

[7] Don Bonifacio Copara de la comunidad de Huito en Pitumarca, Cusco, es enfático a este respecto. El señala: "Las instituciones que vinieron son causantes de la erosión de nuestra lengua, de nuestros trajes. Nos incentivaron a cambiar nuestros trajes, nuestras costumbres y nos enseñaron otras costumbres. Estamos olvidando el respeto. En similar sentido Pedro Oscco Quispe de la comunidad de Manchaybamba en Andahuaylas agrega: "Anteriormente el respeto era estricto, con la educación de fuera se está erosionando el respeto."

poco, y lo poco que se aprende no es útil: no prepara a la gente para la vida o el trabajo. Quienes adquieren un nivel satisfactorio no logran encontrar trabajo en aquello que estudiaron (Esteva, 2006: 111 y ss). Gustavo Esteva, uno de sus propulsores sostiene:

> Si eliminámos tajantemente la educación podríamos cancelar la que acaso sea ya la más opresora de las actuales divisiones de clase de la sociedad. Al mismo tiempo podríamos enriquecer nuestras capacidades de aprendizaje… La educación es una de las principales fuentes de desigualdad e injusticia en la sociedad actual (Esteva, ibid: 112).

En este mismo sentido Illich precisa que la escuela: "conduce a la estratificación internacional estandarizada, a la dependencia universal de los servicios, a la especialización contraproducente y a la degradación de muchos a favor de unos pocos" (Illich, ibid: 52). La opción para Esteva es crear un nuevo ambiente social en que crecer y aprender no reconozca ni produzca desigualdades sociales. La idea es recuperar nuestra capacidad autónoma de aprender, lo que supone, según este mismo autor, combatir la premisa de la escasez como principio de organización social y redefinir la responsabilidad social de lo que necesitamos para hacer y regenerar nuestro ser, no como individuos sino como partícipes de nuestros ámbitos de comunidad.

En la actualidad existen numerosos jóvenes y familias agrupados en comunidades de vida, o articulados a comunidades existentes que están ensayando y promoviendo formas de aprender en una relación de maestro-discípulo y regenerando al mismo tiempo, ámbitos de comunidad. La fuerza de esta opción se halla en el desinterés manifiesto, particularmente en los jóvenes respecto del sistema educativo como instrumento de vida buena. Existen ejemplos de comunidades juveniles en diversos continentes que están buscando opciones alternativas al sistema siendo en el continente el ejemplo de UNITERRA en México, uno de los más destacados.

b. Adaptación cultural y modernización de las mentalidades.

El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors coloca el énfasis de su diagnóstico en el crecimiento extremadamente rápido de la población, particularmente de la juvenil. Para ellos este es el telón de fondo de la crisis actual, pues la presión demográfica exige al límite la capacidad de los sistemas educativos. En la fecha en que el informe se redactó -1996- 1,000 millones de jóvenes –o sea casi un quinto de la población mundial- estaban escolarizados, mientras que en 1953 sólo lo hacían unos 300 millones. Esta situación produce problemas de cobertura, calidad o pertinencia, en suma un atascamiento de los actuales programas (UNESCO, 1996:41). Como se sabe esta comisión planteó cuatro pilares, sobre los que deberían basarse las reformas: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a convivir.

Si bien el informe proporciona en sus diferentes páginas argumentos suficientes para pensar en un sistema educativo articulado a un mundo diferente y respetuoso de la diversidad, su apuesta por la tradición científica moderna sin mayor crítica hacia sus limitaciones lo hace poco amable a tradiciones no modernas como la andina y la amazónica. Insiste en que es fundamental que:

> Cada niño, dondequiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un “amigo de la ciencia” (UNESCO, ibid, 97).

Desde ese entonces, materias como lógico-matemática y comunicación integral se convirtieron en los ejes del programa educativo en numerosos países y en particular en el Perú, haciendo del rito de la abstracción el método fundamental de su pedagogía. Esta comisión, luego de constatar las desilusiones en el progreso, el aumento del desempleo y el mantenimiento de las desigualdades en el mundo, señala algo que consideramos poco amable con la diversidad cultural. En palabras de su presidente: “Esta constatación, no debe llevar a los países en desarrollo a descuidar los motores clásicos del crecimiento, y concretamente el indispensable ingreso en el mundo de la ciencia y la

tecnología con todo lo que ello implica de adaptación de las culturas y modernización de las mentalidades" (Delors, J. En: UNESCO, op. cit. :15). Por este camino es poco lo que se puede hacer para hacer realidad el pilar de "aprender a vivir juntos" con tradiciones que justamente privilegian en su relación con la naturaleza una vinculación afectiva, sensitiva y emotiva más que racional.

c. Crianza de la diversidad cultural.

Es generalizada en las comunidades andinas peruanas la opinión actual de no escapar a la escuela. El recuerdo positivo de algunos momentos de la vieja escuela[8], su gran autonomía económica y cultural, más los retos de la globalización en curso los llevan a asumir una propuesta asociada a la crianza de la diversidad cultural. La propuesta de los dos saberes (*iskay yachay* en quechua, y *paya yatiwi* en aymara) está contenida en varios testimonios campesinos, como el que expresa don Félix Pariona de la comunidad de Yanayacu, Socos, Ayacucho. En sus palabras:

> Estoy de acuerdo con una escuela amable porque mis hijos van a conocer los efectos de la ciencia y la tecnología, y también van a comprender nuestra forma de vida, y así van a crecer practicando ambas culturas y más tarde no tendrán dificultades en su vida (Allca, G; y Canchari, J. 2005:126).

O como el que dice don Fidel Giraldo, presidente de la comunidad de Chacchan, en Carhuaz, Ancash:

> Lo que nosotros queremos es que nuestros hijos aprendan a leer y escribir, a sumar las matemáticas, pero que también aprendan cosas prácticas como hacer yanquis, tejido, hilado, sembrar bien, cosas que mejoren nuestra vida, cosas que nos sirvan a nosotros en nuestra comunidad y nos ayuden a vivir mejor (Asociación Urpichallay, 2004: 187).

[8] Al respecto don Sixto Vilca, presidente de la asociación de padres de familia de la escuela de la comunidad de Yanayacu, Socos, Ayacucho, dice: "…Estoy de acuerdo que vuelva la educación de antes para que exista el respeto y cariño, no estoy de acuerdo con la educación actual" (Allca, G, y Canchari, J, 2005:127).

Los comuneros no solicitan pues la cancelación o desaparición de la escuela. Santiago Melo Quispe de la comunidad de Karhui hablando sobre el iskay yachay, indica que:

> Se trata de que en la escuela exista el: "*llacta yachiy*" (saber de la ciudad) y el "*campo yachiy*" (Saber de la comunidad), porque en mi época de estudiante yo hablaba quechua y mi profesor castellano y no nos comprendíamos. Debemos aprender tanto del campo como de la ciudad, primero el quechua, luego el castellano. Pero no sólo el idioma, sino también los tejidos.

Como enfatiza don Bonifacio Copara, de la comunidad de Huito, Pitumarca, Cusco, en un evento de comuneros habido en Andahuaylas en el año 2006. "La escuela es el segundo hogar donde los niños debieran aprender a respetar. El respeto no solo debe ser entre nosotros, sino también con los Apus y la Pachamama. Ojalá recuperemos el respeto para que caminemos todos juntos con un solo corazón".

En este sentido, el sentir de los comuneros es que la escuela debe de transformarse en orden a la aplicación de tres demandas interrelacionadas entre sí:

- la recuperación del respeto;
- el aprendizaje adecuado de la lecto-escritura castellana; y
- la superación del énfasis teórico de la enseñanza por uno que combine la teoría con el aprendizaje de "oficios campesinos".

Creo encontrar tres razones que ayudan a entender esta posición. En primer lugar el hecho de que no todos los comuneros están todavía convencidos de la necesidad de preservar su tradición, en particular grupos de jóvenes y algunos pertenecientes a iglesias protestantes que encuentran en el progreso la base de la salvación. Esta postura lo explica bien el relato del comunero Alberto Beltrán de la comunidad de Yanayacu en Ayacucho, y nos recuerda a todos que la antigua apuesta de nuestros padres continúa en el corazón de muchos de nosotros. En sus palabras:

> No estoy de acuerdo con las costumbres antiguas, ni menos con la educación de la cosmovisión andina ¿qué será eso? Personalmente digo que esto sería un atraso para nuestros hijos. Entonces, ¿de qué desarrollo estamos hablando? quiere decir que ¿el campesino va a seguir siempre como campesino para que nunca progrese y que permanezca en su pueblo? Yo quiero que mis hijos sean profesionales, para eso trabajo, eso es mi sacrificio (En: Allca, y Canchari, 2005: 126).

La ideología del progreso tiene arraigo en ciertas fracciones de la comunidad y dentro del mismo cuerpo de docentes, situación que hace prever que el desarrollo de este enfoque no será sencillo ni automático. Papel importante en ello juega la ideología de los gobiernos sucesivos, el mensaje de las agencias de desarrollo, y del conjunto de las instituciones que operan en las comunidades y de la sociedad en su conjunto. Las comunidades no son una isla y reproducen en cierta medida el substrato ideológico de las diferentes capas sociales que la integran, en particular de las clases medias cuya apuesta por la escuela parece todavía estar incólume. Como señala Herbert Morote: *La educación todavía es fuente de inspiración para la modernización y desarrollo del país, y es comprendido y aceptado con entusiasmo por los ciudadanos sin importar su condición* (Morote, 2006:188).

La segunda razón reposa en la identificación que muchos comuneros que han pasado por la escuela tienen con ella, en particular los que han ayudado a su creación y tienen un recuerdo amigable de su pasaje por ésta, del desempeño de los docentes de "antes"[9] , y por su utilidad en los procesos de emancipación de la hacienda. Su crítica severa parece dirigirse no a la escuela misma sino a su desarrollo en los años recientes.

La razón tercera se explica por la actitud andina respecto de las instituciones. Las familias campesinas tienen una experiencia de siglos respecto a la transformación de ellas, particularmente de dos: la

[9] Como indica don Lorenzo Oncebay de la comunidad de Yanaututo en Lircay: "Anteriormente los docentes eran bien queridos en nuestra comunidad… la responsabilidad que asumía no era sólo de educar a nuestros hijos, sino también a los padres de familia y autoridades". (Romero, y Mallco, 2005:132)

hacienda y la iglesia cristiana, que ha producido una actitud proclive a esperar modificaciones en instituciones que aparecen como infranqueables e incluso violentas en su sensibilidad hacia el otro. La práctica de siglos de criar aquello que les es adverso, ha generado una actitud de seguridad de que lo que se cultiva con paciencia y consideración es permeable a cambios. A la primera la han digerido hasta ser ahora un recuerdo de un pasado de oprobio que las generaciones actuales ni siquiera comentan. En cuanto a la segunda, para nadie es un secreto dos situaciones: la transformación chacarera del santoral y símbolos cristianos dentro de la cosmovisión andina, y la vigencia renovada de la religiosidad andina con sus deidades antiguas y las incorporadas. La Iglesia no ha desaparecido, está allí, pero su vivencia poco tiene que ver con una práctica ortodoxa de ella, y esto lo saben bien curas y estudiosos de la religiosidad andina. Si alguien pensó que la práctica de una, excluía o debería excluir a la otra se equivocó. Cada una encontró su lugar y su circunstancia.

Una vez más, la enseñanza andina es la apuesta por la vigencia de la diversidad, por criar la diversidad en toda "chacra" y por "amansar", como dicen los campesinos cajamarquinos, toda forma de actitud excluyente y autoritaria. Una actitud así sólo es posible en culturas de historia profunda, que han sabido conversar incluso con la peste, y que desarrollan sus actividades, a pesar de la colonización, con un gran sentido de autonomía.

Para una comunidad criadora las instituciones se vivencian como personas. El Estado no es una institución sino el "señor gobierno", así como la escuela está personificada en el docente, y la Iglesia en el cura de modo que no existen razones para abandonarlos sino para criarlos. Será la crianza paciente en sus propios tiempos y ritmos la que nos brinde esta vez, los argumentos para decir en qué circunstancia de la vida se encuentra la crianza de la escuela. De momento, lo que podemos decir es que si ella en nombre del progreso se propuso eliminar la cosmovisión andina, su resultado a comienzos del siglo XXI no puede ser calificado con nota aprobatoria, a pesar de que en un primer momento los comuneros podían haber estado de acuerdo con ello. Para éstos, aprender la índole de una institución o de una técnica

cualquiera implica su vivencia, es en el vivir que se aprende y no desde la teoría. Es la práctica la que dicta el camino a seguir y con la escuela han necesitado tres generaciones para conocer su índole.

Como sucede con la iglesia actual donde los productos de la chacra son bendecidos por el cura dentro de la iglesia y en las procesiones los santos vestidos con las cosechas, en ciertas comunidades los campesinos están empezando a entrar en el templo del saber a decir su palabra y a realizar sus rituales, e invitando a los docentes a participar de las actividades chacareras. El *iskay yachay* y el *paya yatiwi* van en esa dirección, aunque muchos clérigos del saber y ciertos comuneros todavía se resistan a ello.

Esta actitud no pretende eliminar al docente, como tampoco la bendición de las cosechas en la Iglesia supone eliminar al cura. Todo lo contrario, el pedido es la convivencia cultural en todo lugar y circunstancia, y así como al chacarero se le pide criar adecuadamente diversidad de semillas para obtener cosechas, y al cura se le solicita continuar de modo respetuoso con su liturgia sin menoscabar otras, al docente se le exige la enseñanza correcta de la lecto-escritura, pero además su apertura a la crianza del respeto y de los oficios campesinos. La garantía para la existencia de un mundo diverso es que la enseñanza y práctica de una tradición se realice con cariño por lo propio y consideración por lo ajeno.

Esta posición criadora de la escuela y las reformas implícitas en ella la hace diferente a las dos posiciones en debate en el escenario internacional. No proponen una reforma del sistema al estilo de lo establecido por la comisión Delors (UNESCO, 1996) ni un abandono de ella, como lo sugieren activistas e intelectuales reunidos en lo que se llama “sociedades de aprendizaje”, sino el diálogo intercultural en la escuela, pues el sistema al no haber eliminado su saber no se encuentra con una comunidad de destituidos sino con pares que solicitan el diálogo en condiciones de equivalencia.

Crisis educativa y proyectos alternativos.

Proyectos Componentes	UNESCO y Estados Nacionales.	Sociedades de aprendizaje	Comuneros andinos e indígenas
Diagnóstico	Incremento demográfico exige a los sistemas educativos más allá de su capacidad. Problemas de cobertura, calidad y pertinencia.	La escuela enseña mal y poco, y lo poco que enseña no sirve para la vida	La escuela inculca la falta de respeto entre humanos, a la naturaleza y a lo sagrado.
Opciones	Educación con calidad y en sintonía con la ciencia y tecnología.	Escapar a la educación.	Crianza de la diversidad cultural en la escuela (iskay yachay / paya yatiwi)
Pilares	4 pilares: aprender a conocer, a ser, a hacer, a convivir	Recuperar capacidad autónoma de aprender.	Recuperación del respeto; enseñanza de la lecto-escritura, y enseñanza de oficios campesinos
Crítica	Énfasis en la ciencia y la modernización entra en conflicto con la vivencia de la diversidad cultural.	Poco arraigo en comunidades indígenas.	La relación entre ciencia y saber está por resolver. Necesidad de una organicidad indígena regional que le brinde soporte.

En el "iskay *yachay*" o *paya yatiwi*, el pilar sobre el que descansa la propuesta es la crianza de la diversidad cultural. Los componentes asociados a la recuperación del respeto y a los oficios campesinos están orientados a la valorización de la cultura local; mientras el componente de la lecto-escritura se vincula al aprendizaje de la tradición occidental moderna. Las reformas educativas actuales se han inclinado por el pilar de la tradición moderna dentro del proceso de globalización existente, mientras la posición comunera plantea a la escuela resolver la tensión entre modernidad y tradición, entre conocimiento moderno y sabiduría andino-amazónica, y le solicita abrirse a la crianza en equivalencia de la diversidad cultural, que es justamente el tema planetario que el siglo XXI debe resolver.

Así como *"juk"* o *"uk"* en quechua no es el uno del sistema métrico decimal sino pareja, *"iskay"* tampoco es dos, sino: "pareja de parejas".

En este sentido *"iskay yachay" o "paya yatiwi"* en aymara, es crianza de la diversidad cultural, algo que se hace cotidianamente en las familias campesinas. El deseo comunero, cuando plantean *"dos saberes"* para la escuela es que su vivencia se amplíe al conjunto de las instituciones que operan en la comunidad. De este modo, *"iskay yachay o paya yatiwi"* no sólo es un reto a la educación, en el sentido de incorporar en la escuela diversidad de tradiciones cognoscitivas o sólo dos lenguas; implica además la modificación profunda de las convicciones oficiales sobre la "vida buena" del conjunto de la ideología que subyace en los modernos estados-nación y de las instituciones que la vehiculan en las comunidades andinas. El esquema que sigue muestra una perspectiva de las implicancias de la propuesta:

Propuesta educativa de la diversidad cultural: *iskay yachay y paya yatiwi*.

Criterios	**Propuesta diversidad cultural**.
Visión	▪ Afirmación de la diversidad cultural de modos de vida buena.
Misión	▪ Recuperación del respeto en todas sus expresiones: humanos, naturaleza, y deidades.
Contenidos	▪ Pluralidad de saberes: ciencia y técnica, y saberes locales. ▪ Enseñanza de los oficios campesinos.
Rol del docente	▪ Criador de la diversidad cultural.
Papel de la comunidad	▪ Activa. La cultura educativa de la comunidad como núcleo del proceso educativo.
Papel de la escuela	▪ La cultura educativa estatal como incremental a la cultura educativa de la comunidad.
Lenguaje privilegiado	▪ Oralidad y escritura.
Espacio de realización	▪ La vida campesina.
Saber local	▪ Revalorado.

Las respuestas andinas en este sentido, no implican sólo la modificación profunda del actual servicio educativo, la recuperación del respeto y la mejora del mercado laboral; *iskay yachay* y *paya yatiwi* en rigor es una actitud hacia la vida en el sentido de hacerla sensible desde cualquier escenario hacia la crianza de la diversidad cultural. En términos de planificación estratégica significa cambios radicales en la visión, la misión, los contenidos y el papel del docente y de la propia comunidad, así como en los destinos de las instituciones que operan en su ámbito.

Bibliografía.

Allca Juan de Dios, G; y Canchari, J. "Así estamos incrementando al saber de los niños en la escuela". En: Saber local en la Comunidad y la Escuela. PRATEC, Lima, 2005.

Arohuillca, José Orlando. "La Escuela y los saberes de Crianza en la Agricultura Campesina en Anccaraylla .(3680 m.s.n.m) Andahuaylas. Perú". Proyecto de Tesis, borrador. Maestría en Biodiversidad y Agricultura Campesina Andino Amazónica. PRATEC. UNAS. Lima. 2005. Man.

Asociación Urpichallay. "Escuela Rural e Interculturalidad". En: Una escuela amable con el saber local. Lima, Pratec, 2004.

Chueca, Luis Fernando. Diversidad cultural. CEAPAZ. Naciones Unidas. Centro de Información. Lima. Perú. Lima, 2001.

Delors, J. "La educación o la utopía necesaria". En: UNESCO: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid, España, 1996.

Esteva, Gustavo. "Más allá de la Educación". En: Pretextos educativos No 4. Enero-Abril 2006.pp: 111-122. Cochabamba, Bolivia, 2006.

Illich, Ivan. "Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita lega". En: Olson, D.R. y Torrance, N. (Compiladores). Cultura escrita y oralidad. Gedisa, editorial. Barcelona, 1998:52.

Macera, Pablo. "La enseñanza elemental y la enseñanza de indios". En: La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Selección de lecturas. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Carmen Montero, compiladora. Lima, Marzo, 1990.

Matos Mar, J. Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década del 80. Perú Problema No.21. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 1984.

Montero, Carmen. "Introducción" a: La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Selección de lecturas. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Carmen Montero, compiladora. Lima, Marzo, 1990.

Morote, Herbert. PERO…¿tiene el Perú SALVACION?. Juan Campodónico/Editor. Lima, Perú, 2006.

Orihuela, Pedro. Informe No. 31. IPP. Instituto de Pedagogía Popular. Lima, Diciembre del 2004.

Portocarrero, G; y Oliart, Patricia. El Perú desde la escuela. Instituto de Apoyo Agrario. Lima, Perú. 1989.

Quijano, A. " El "movimiento indígena" y las cuestiones pendientes en América Latina.". En: Política externa, vol 12, No.4, Marzo-Abril 2004, pp:77-97. Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Sao Paulo, Brasil. (En portugués).

Romero, Moisés; y Mallco, Ceriano. "Aprendizaje de los múltiples oficios en la escuela y la comunidad". En: Saber local en la Comunidad y la Escuela. PRATEC, Lima, 2005.

UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid, España, 1996.

Valcárcel, Luis E. "La educación del Campesino". En: La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Lima, 1990. Proyecto Escuela Ecología y Comunidad. Campesina.

Zevallos, B; Huincho, R. y Zevallos, F. "La educación escolar en la comunidad es un consuelo para justificar el paso por la escuela". Percca. Lircay, 2005. Man. 13pp.