
Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela

Una aproximación sobre gestión
educativa e interculturalidad en un
distrito quechua de Bolivia

Marina Arratia Jiménez

Cochabamba, Bolivia
2001



UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



© Copyright UNESCO 2001

International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, Paris,
Francia.

UNESCO: IIPE - Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

Índice

Agradecimientos	7
Abreviaturas	9
Introducción	11
1. Antecedentes teóricos.	15
1.1. La ciclicidad regenerativa en culturas agrocentricas	
1.1.1. <i>La diferencia conceptual entre producción y regeneración</i>	
1.1.2. <i>El ciclo agrícola como el centro que organiza otros ciclos de vida</i>	
1.1.3. <i>Ciclos de vida de la comunidad humana</i>	
1.1.4. <i>La noción de tiempo en culturas agrocentricas</i>	
1.2. Demandas desde la perspectiva de los actores	
1.3. Educación propia: demanda de los pueblos indígenas	
1.4. Gestión educativa y calendario escolar	
1.4.1. <i>Gestión educativa</i>	
1.4.2. <i>Gestión institucional y gestión pedagógica</i>	
1.4.3. <i>Calendario escolar</i>	
1.5. Reformas educativas y cambios en la gestión educativa	
1.6. Gestión educativa e interculturalidad	
1.6.1. <i>Algunos apuntes sobre interculturalidad</i>	
1.6.2. <i>Interculturalidad en la gestión institucional: una tarea pendiente</i>	
1.7. Negociación e interculturalidad	
2. El distrito mayor indígena de Raqaypampa.	49
2.1. Ubicación geográfica	
2.2. Los pobladores	
2.3. Antecedentes históricos de la cultura raqaypampeña	
2.4. Aspectos sociolingüísticos	
2.5. Las organizaciones indígenas	
2.6. Aspectos socioeducativos	
3. Demandas de las organizaciones indígenas sobre las épocas de funcionamiento de la escuela.	59
3.1. Algunos antecedentes históricos de los procesos de negociación	
3.1.1. <i>La emergencia de demandas a raíz de los conflictos entre comunidad y escuela</i>	

- 3.1.2. *El calendario escolar regionalizado como parte de las demandas de educación propia*
- 3.2. Negociaciones y acuerdos recientes para la implementación de un calendario escolar regionalizado en todo el Distrito Indígena
- 4. Ciclos de regeneración de vida y ritmos de la escuela.** 71
 - 4.1. Diversidad agroecológica y ámbitos de influencia de los núcleos escolares
 - 4.2. Wata muyuy: Visión holística de los ciclos regenerativos de la vida
 - 4.2.1. *El acontecer y contingencia del ciclo climático*
 - 4.2.2. *La sobreposición de diferentes ciclos agrícolas en diferentes espacios*
 - 4.2.3. *El ciclo pecuario*
 - 4.2.4. *El ciclo festivo y ritual como un referente importante de tiempo y espacio*
 - 4.2.5. *Ciclo de confección de tejidos y ropa*
 - 4.2.6. *Ciclo de migración o viajes*
 - 4.3. Dinámica familiar y comunal en los ciclos regenerativos de la vida
 - 4.4. Percepciones sobre la educación y las épocas de funcionamiento de la escuela
 - 4.5. La escuela como parte de los ciclos regenerativos de la vida
- 5. Demandas de los docentes y autoridades educativas en torno al calendario escolar regionalizado** 105
 - 5.1. Algunas historias de vida de los docentes
 - 5.2. Causas para el rechazo del calendario escolar regionalizado
 - 5.2.1. *Lugar de residencia y motivos familiares*
 - 5.2.2. *La lejanía del núcleo escolar y la falta de transporte*
 - 5.2.3. *Falta de apoyo de los consejos comunales de educación*
 - 5.2.4. *Incompatibilidad entre calendario escolar regionalizado y programas de capacitación docente*
 - 5.2.5. *Los bajos salarios y falta de incentivos por parte del Estado*
 - 5.2.6. *Falta de información y participación en las decisiones*
 - 5.3. El calendario escolar regionalizado y sus repercusiones en la gestión educativa
 - 5.3.1. *La planificación local frente a la planificación global*
 - 5.3.2. *La imposibilidad de cumplir los días establecidos en el calendario escolar*
 - 5.3.3. *Negociaciones internas modifican el calendario escolar regionalizado*

5.3.4. <i>Los padres de familia no asumen la responsabilidad de enviar a sus hijos a la escuela</i>	
5.3.5. <i>Nuevo rol de las organizaciones indígenas en la gestión educativa crea tensiones</i>	
5.3.6. <i>El calendario escolar regionalizado y sus repercusiones sobre la gestión pedagógica</i>	
6. Actores y demandas: análisis desde un enfoque intercultural.	131
6.1. Percepciones y posiciones de los actores	
6.1.1. <i>El modo de vida de los alteños</i>	
6.1.2. <i>La importancia de la escuela</i>	
6.1.3. <i>Las demandas de los profesores y autoridades educativas</i>	
6.1.4. <i>El calendario escolar regionalizado</i>	
6.2. Encuentro de actores: negociaciones durante la implementación del calendario escolar regionalizado	
6.3. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad	
Conclusiones	145
Referencias bibliográficas	149

Agradecimientos

Este trabajo es una tesis de maestría que fue presentada a la Universidad Mayor de San Simón, para la obtención del título de Magister en Educación intercultural bilingüe, con la mención Planificación y gestión. La investigación fue realizada gracias a la colaboración de varias persona, a quienes debo manifestar mi reconocimiento:

A los dirigentes, padres de familia y niños de las comunidades que pertenecen al núcleo Laguna Grande y a los dirigentes del Distrito Indígena de Raqaypampa, sin cuya colaboración no hubiera sido posible realizar este trabajo.

A las autoridades educativas del distrito escolar de Mizque, al director del núcleo de Laguna Grande y a todos los profesores por haber atendido muy pacientemente las entrevistas.

Al doctor Luis Enrique López, por su asesoramiento en el trabajo de investigación. A la doctora Inge Sichra, por sus sugerencias en cuanto al estudio del tema. A la doctora Federica Apffel Marglin, por sus comentarios y sugerencias bibliográficas.

A la institución CENDA, por haberme facilitado documentación, el transporte hacia la zona de estudio y el contacto con las comunidades y organizaciones de Raqaypampa y Laguna Grande.

Mis agradecimientos especiales a los funcionarios con quienes tuve la oportunidad de conversar y de quienes recibí valiosas sugerencias.

Abreviaturas

APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
CCE	Consejos Comunales de Educación (de Raqaypampa), llamados también Juntas escolares
CEFOA	Centro de Formación Originaria de las Alturas
CENDA	Centro de Comunicación y Desarrollo Andino
CEPO	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CONMERD	Confederación Nacional de Maestros de Bolivia
CREA	Consejo Regional de Educación de las Alturas
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FSUTCC	Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PDDI	Programa de Desarrollo del Distrito Indígena (de Raqaypampa)
TCO	Tierras Comunitarias de Origen

Introducción

En Bolivia, la Reforma Educativa contempla la interculturalidad como eje transversal en todo el sistema educativo nacional. La ley 1565 señala que los integrantes de los pueblos indígenas tendrán derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural y lengua. También se les otorga una mayor participación a los mismos en la toma de decisiones respecto a la gestión educativa.

La Reforma Educativa ha desarrollado con mayor énfasis la propuesta bilingüe. El intento de aplicación de la interculturalidad en la gestión educativa es aún inicial, principalmente en las formas de planificación de las actividades académicas. Un ejemplo de esto es la definición de los calendarios escolares. Por un lado, los calendarios continúan siendo funcionales a los requisitos del sistema educativo nacional y a las formas de planificación institucional, y no a la particularidad y especificidad de los ritmos y modos de vida de los pueblos indígenas. Por otro lado, a pesar del reconocimiento de la diversidad cultural, no se han cambiado los criterios homogéneos de gestión institucional de la educación, ni la actitud de subordinación de los pueblos indígenas en la toma de decisiones.

Raqaypampa es un distrito indígena que se encuentra ubicado al sur de la provincia Mizque del departamento de Cochabamba, Bolivia. Los raqaypampeños son un grupo étnico que ha estado en permanente movilización, revitalizando su cultura y reclamando por sus derechos. En el tema educativo, las organizaciones indígenas de Raqaypampa siguen un largo proceso de reivindicaciones desde hace más de una década, en respuesta a los conflictos suscitados entre la escuela y la comunidad por el permanente abandono de los maestros y, sobre todo, porque el tipo de educación impartida no respondía a sus demandas. Esta situación motivó a las organizaciones a proponer la formación de docentes indígenas y la implementación de escuelas campesinas.

La necesidad de un calendario escolar regionalizado, acorde a los ciclos productivos y ritmos de vida de las comunidades, ha sido también una vieja demanda de los raqaypampeños que no pudo ser atendida por diversas razones. Las organizaciones indígenas pedían un calendario escolar diferente, porque necesitaban contar con el aporte de mano de obra de sus hijos durante las temporadas de trabajo agrícola: como la asistencia a clases era obligatoria en estas épocas, se producían pro-

longadas ausencias de los niños en la escuela y, por consiguiente, conflictos entre profesores y padres de familia.

Últimamente, con la Ley de Reforma Educativa y la Ley de Participación Popular, que reconoce la heterogeneidad ecológica, socio-cultural y regional del país, y otorga mayores responsabilidades y autonomía de gestión a las organizaciones indígenas, se intenta modificar esta situación. Además, con la promulgación de una disposición legal que otorga a los directores distritales en consenso con las juntas escolares la posibilidad de aprobar el calendario escolar más apropiado para su distrito. Las organizaciones indígenas de Raqaypampa han vuelto a demandar la implementación de un calendario escolar regionalizado.

Durante la gestión 2000, para la definición de un calendario regionalizado se llevaron a cabo negociaciones en diferentes niveles y con diferentes actores: comunidades campesinas y unidades educativas, sub-centrales campesinas y núcleos escolares, Consejo Regional de Educación y Dirección Distrital de Educación. Pero, debido a los desencuentros de intereses entre organizaciones indígenas y autoridades educativas, se hicieron acuerdos transitorios. Así, el calendario escolar regionalizado se implementó en forma experimental.

A través de un estudio de caso en el núcleo escolar Laguna Grande, ubicado en el Distrito Indígena de Raqaypampa, intentamos explorar la materialización de las demandas de los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa y ver en qué medida la modificación de fechas de las labores educativas responde a sus necesidades. Por un lado, tratamos de ver las implicancias que conlleva poner a la práctica un calendario escolar regionalizado en contextos que presentan una gran diversidad agroecológica y variabilidad climática, lo cual determina particulares formas de hacer agricultura y modos de vida, en las culturas agrocentricas. Asimismo, consideramos importante recoger puntos de vista de los profesores y autoridades educativas sobre los cambios en el calendario escolar. Con estos insumos procuramos analizar las demandas de los diferentes actores, sus encuentros y desencuentros. Para ello adoptamos la perspectiva intercultural en la gestión educativa.

La metodología seguida en el muestreo de actores informantes y la recolección de información fue:

- 1° Recolección de información sobre la dinámica de los ciclos productivos, uso del tiempo y vida cotidiana de las familias campesi-

nas. Esta información sirvió de base para entender cómo y por qué surgen las demandas respecto a la definición de las épocas de funcionamiento de la escuela. Los informantes fueron familias campesinas y dirigentes de las organizaciones indígenas.

2° Selección de un grupo de profesores y el director de la unidad educativa que funciona en la sede del núcleo escolar Laguna Grande, para hacer un sondeo sobre sus expectativas y opiniones respecto al calendario escolar regionalizado. El sondeo de opiniones y percepciones nos permitió visualizar un mosaico más amplio de posibilidades para indagar acerca de las coincidencias, intereses y conflictos que surgen cuando entran en juego las demandas de los actores respecto a las épocas de funcionamiento de la escuela.

Se ofrecen aquí algunas pistas basadas en datos empíricos sobre las lógicas y los ritmos diferentes en que se desenvuelven la escuela como institución y la vida cotidiana de los pueblos indígenas que pertenecen a culturas agrocéntricas. Desde una visión holística, estos ritmos y lógicas diferentes en el caso de los pueblos indígenas no sólo se reducen al acontecer de los ciclos productivos agrícolas, sino a la armonización de varios ciclos de regeneración de la vida, en estrecha relación con el comportamiento de la naturaleza.

Como resultado de este estudio se plantea la necesidad de flexibilizar los criterios uniformes de gestión educativa, ya que son inadecuados para responder a una diversidad cultural. También se plantea la necesidad de operacionalizar el tema de la interculturalidad, sobre todo en la gestión institucional de la educación, para abrir nuevas posibilidades de gestión educativa desde una perspectiva indígena.

1. Antecedentes teóricos

1.1. La ciclicidad regenerativa en culturas agrocéntricas

La necesidad de implementar calendarios escolares regionalizados obedece a dos tipos de demandas de las organizaciones indígenas:

- a) demandas prácticas, cuyo objetivo es adecuar las épocas de funcionamiento de la escuela a la disponibilidad de tiempo de los niños, tomando en cuenta las temporadas de siembra y cosecha;
- b) demandas estratégicas, que responden a la necesidad de adecuar el funcionamiento de la escuela con otros espacios de aprendizaje de los niños, impartidos por la familia en la chacra y en la casa, para revitalizar la cultura local.

Desde el punto de vista institucional, con la Reforma Educativa y la EIB como eje transversal, la adecuación del calendario escolar a los calendarios agrícolas y ritmos de vida de cada pueblo indígena prioritariamente busca disminuir la inasistencia de los niños a la escuela hasta garantizar el cumplimiento de 200 días hábiles de labores escolares para lograr una educación de mejor calidad.

El intento de adecuar el calendario escolar al calendario agrícola de manera que el funcionamiento de la escuela sea coherente con el modo de vida de las comunidades campesinas y que, además, se cumpla con los requisitos exigidos por las autoridades educativas, en cierto modo, lleva a un choque de dos lógicas diferentes. Por un lado, está vigente una cultura institucional de gestión y planificación de la gestión educativa con sus propias normas y reglas de funcionamiento y, por otro lado, está el particular modo de vida de culturas agrocéntricas, que es más contingente y flexible.

Medina (1999), refiriéndose a las culturas rurales (no occidentales) de Bolivia, dice que una de sus principales características es el agrocéntrismo (a diferencia del tiempocentrismo y antropocentrismo occidental): la cosmovisión, la tecnología, la religión, todo está en función de la agricultura, en sentido amplio. Son sociedades con una visión holística del mundo a diferencia del sistema segmentario y atomista de las sociedades occidentales.

En consecuencia, usar un instrumental teórico que corresponde a tradiciones de conocimiento y cosmologías diferentes a las comunidades campesinas andinas implica el riesgo de fragmentar aspectos que, en este caso, actúan fuertemente integrados. Las nociones de producción, productivo y reproductivo, de tiempo lineal y de individuo, la separación de trabajo y vida, la fragmentación de las tareas, son constructos que no pueden ser aplicados mecánicamente en culturas agrocéntricas. En consecuencia, una mirada diferente de las culturas locales, usando un instrumental teórico basado también en categorías locales, es central para lograr un acercamiento a estas particulares formas de vivir.

1.1.1. La diferencia conceptual entre producción y regeneración

La noción de producción que corresponde al particular desarrollo de la sociedad industrial moderna tiene que ver con la creación de mercancías con valor de uso y cambio; la naturaleza como fuente de materias primas y la mano de obra pasan a ser recursos productivos.

En la cultura occidental moderna, la actitud instrumental de la razón hacia la naturaleza y el cuerpo fue un elemento crucial en el uso instrumental del trabajo y de los "recursos naturales" para la producción incrementada (Apffel, 1995, p. 225). Esto tiene sus raíces en la tradición judeocristiana: "El mundo fue creado a partir de la nada por obra de la palabra divina, del logos [...]. En consecuencia, el hombre aparece como sujeto pensante y la naturaleza como materia inerte sujeta a la manipulación del hombre"¹ (Ibíd.). La separación hombre-naturaleza establece una superioridad del hombre sobre la naturaleza, que está al servicio de aquél. El hombre toma distancia de la naturaleza y así, ésta es pensada (Grillo, 1993, p. 33).

"Con la revolución industrial, la producción encontró en la racionalidad cartesiana un indispensable instrumento y aliado. El modo industrial de producción requería la mercantilización del trabajo, la transformación de la actividad laboral en una actividad homogénea, por tanto cuantificable y disciplinada." (Apffel, 1995, p. 225)

El proceso de modernización que tuvo lugar en occidente separó a la industria de la agricultura. El modo de producir en la fábrica está basado en la fragmentación del trabajo en partes, cuyo resultado o producto es la suma

1. Descartes clasificó lo existente, que para él no era más que un conjunto de cosas, en *res cogitans* (cosa pensante), el hombre, y *res extensa* (cosa medible), la naturaleza. Con ello, la naturaleza deviene en lo medible, lo comensurable, lo cuantificable: en los recursos. (Grillo, 1993, p. 39). Acerca del tema existe más argumentación sobre la racionalidad cartesiana, como el surgimiento de la forma dominante de conocimiento, esta forma de racionalidad desacopla la mente del cuerpo y del mundo (ver Apffel, 1995).

de dichas partes. Por tanto, el trabajador no es propietario del resultado de su trabajo. Asimismo, el surgimiento de la fábrica divide los ámbitos productivo y reproductivo. El desdoblamiento de la noción de "generar" en "producir y reproducir" está relacionado con el particular desarrollo de la sociedad industrial (Apffel, 1995, p. 242). Esto, a su vez, provocó la separación de trabajo y vida, trabajo y tiempo libre.

"Con el nacimiento de la fábrica, el trabajo doméstico deja de ser el espacio principal de la actividad productiva, los ritmos de trabajo fueron alterados profundamente por este cambio que separó estrictamente la actividad laboral de las demás actividades, ya que el empresario pagaba por el tiempo realmente trabajado. [...] En conjunción con el encierro de los comunes y la movilidad de la fuerza laboral para el funcionamiento del mercado de trabajo, la reducción de los hogares a dimensiones nucleares contribuyó poderosamente a la erosión de la vida comunitaria [...]. La mercantilización del trabajo separó el trabajo de todas las demás actividades humanas, tales como socializar, chismear, descansar, etc., dando como resultado lo que E. P. Thompson ha denominado la separación trabajo y vida (Apffel, 1995, p. 242).

Apffel (Ibíd.) señala también que el surgimiento de la industria como un nuevo modo de producción dio lugar a un nuevo tipo de persona: el individuo. Para ser funcional al mercado de trabajo, éste debe romper con sus vínculos familiares y comunales y debe ser propietario exclusivo de su fuerza de trabajo para poder venderla a la fábrica. Tal como ya señalamos, el particular desarrollo en Occidente tiene que ver con la emergencia y posterior despliegue de la racionalidad cartesiana occidental moderna.

Las comunidades campesinas andinas y los pueblos indígenas de Bolivia, en particular, no han seguido este proceso, por tanto se diferencian de las sociedades industrializadas de Occidente. Una característica particular de las comunidades andinas es que no existe una separación entre hombre y naturaleza, es decir, no se separan el mundo socio-cultural del natural (Ibíd., p. 227).

Son culturas agrocéntricas, porque lo agrícola hace referencia a la chacra como el escenario de la crianza de todas las formas de vida. Así, en las comunidades campesinas andinas todos son apreciados como criadores. La naturaleza no está asociada a la noción de salvaje o silvestre, y no existe dicotomía entre lo salvaje y lo doméstico. Incluyendo el hombre, todos son parte de la naturaleza. Existe una crianza recíproca entre hombre, naturaleza y deidades, los hombres crían a la naturaleza y la naturaleza cría al hombre (Rengifo, 1996, p. 35).

Por tanto, regeneración y producción son dos conceptos opuestos. La actividad agrícola no se constriñe sólo a la producción. Incluye en cada momento la regeneración del conjunto de condiciones para la continuidad de la vida. La continuidad de la vida es un acto que compromete a todos los seres que habitan el cosmos, sin exclusión alguna (comunidad humana y naturaleza).

La idea de la regeneración, en el modo de vida de las comunidades campesinas andinas, parte del hecho de que todos los seres que habitan el cosmos son seres vivos y la naturaleza es el centro de regeneración de la vida. Así, los ciclos regenerativos de la naturaleza moldean los ciclos regenerativos de la comunidad humana (Apffel, 1995, p. 246). La vida de las personas acontece de acuerdo al comportamiento de la naturaleza. Las actividades en torno a la agricultura armonizan los otros ciclos de vida: los ciclos de crianza de animales, las fiestas, la migración, etc. El *wata muyuy*² es un concepto amplio que integra todos los ciclos de la regeneración de la vida en un tiempo circular (De Zutter, 1994, p. 156).

1.1.2. El ciclo agrícola como el centro que organiza otros ciclos de vida

El ciclo agrícola se divide en dos grandes épocas: época seca (cha'ki tiempo) y época lluviosa (paray tiempo). Las actividades agrícolas se organizan principalmente sobre la base de la ocurrencia de las lluvias, ya que gran parte de la agricultura en la zona andina es a secano. De igual forma, la vida de las personas está en estrecha relación con el acontecer del clima y la ocurrencia de lluvias, la chacra organiza la vida de las familias alrededor de los ciclos de vida de las plantas: la siembra, el crecimiento y la cosecha de los cultivos.

Debido a la gran diversidad agroecológica y variabilidad climática, el acontecer del ciclo agrícola puede variar de año en año, de una zona a otra; en consecuencia, no se pueden decir con exactitud fechas o épocas de siembra definidas. La predicción climática es determinante para el inicio de las actividades agrícolas. Los indicadores climáticos determinan, en cierto modo, los momentos, las épocas y los cultivos que se sembrarán. Las plantas silvestres con su floración temprana o tardía antes del período de siembra indican cómo va a ser el año, cuándo sembrar, qué cultivos, en qué parcelas. La observación de las estrellas y constelaciones también ayuda a establecer cómo va a ser la ocurrencia de las lluvias, el frío, el granizo, las heladas, etc.

2. Término quechua que significa el transcurrir del tiempo circular durante el año.

Durante el crecimiento del cultivo (*wiñay*), se requieren tareas de aporque y deshierbe, a las cuales precede una lluvia o riego. A veces se combina la realización de las tareas en un mismo cultivo con ayuda del agua de lluvia. La ausencia o presencia de lluvias, vientos, heladas, siempre acompaña a las tareas agrícolas.

La cosecha y la siembra contienen otros ciclos menores como parte del ciclo agrícola. El ciclo de la cosecha puede adelantarse o atrasarse en el tiempo, si el acontecer del clima acompañó favorablemente a los cultivos. El tiempo que dura la cosecha está también definido por la cantidad y diversidad de parcelas y cultivos realizados. La cosecha es un proceso paulatino que eslabona simultáneamente las cosechas de los diferentes cultivos; por ejemplo, en algunas zonas del valle alto de Cochabamba, la cosecha de trigo y maíz se inicia en marzo, la de papa en abril, la de cebada en mayo. La época alta de cosecha de la siembra grande, o *jatun tarpuy*, es entre mayo y julio. La cosecha de cada cultivo convoca a la realización de tareas específicas. La cosecha de granos requiere del trillado, desgranado, venteado, almacenado, etc.

El ciclo pecuario (empadre, parición o esquila) está en estrecha relación con el acontecer del ciclo agrícola. Por ejemplo, la disponibilidad de forraje se asocia con la época de mayor fertilidad de ganado. En los valles de Cochabamba se pudo ver que la distribución de parcelas y cultivos está en función a la cantidad de ganado, ya que, de alguna manera, se requiere asegurar el forraje. La crianza pecuaria tiene también estrecha relación con el comportamiento de la naturaleza, de los astros, especialmente de la luna - hay momentos para hacer la esquila, el hilado, el teñido de la lana-. Existen muchas fiestas donde se festeja al ganado.

La intensidad en el cuidado y pastoreo de animales varía de zona a zona. La época alta de pastoreo se da durante el ciclo de crecimiento de los cultivos: como hay que cuidar que los animales no los dañen, son llevados a zonas de pastoreo en los cerros u otras zonas donde existe forraje. Después de las cosechas, el ganado pasta en las chacras que ya fueron cosechadas.

De igual forma, el ciclo festivo está relacionado con el ciclo agrícola. Las fiestas son referentes de tiempo importantes para el inicio y la conclusión de las faenas agrícolas. Los campesinos dicen: "Para Todos los Santos florecerá la papa"; "En Carnaval habrá choclos"³.

3. Notas de campo, estudio sobre necesidades del bachillerato pedagógico, realizado en Raqaypampa (1999).

Aunque los campesinos observan las fases de la luna para esquila, teñir la lana o instalar el telar, algunas cosas se pueden hacer en cualquier momento: la confección de prendas de vestir, el tejido de cobijas, aguayos, ponchos, costales para guardar o transportar alimentos.

En las comunidades campesinas andinas, la migración es una práctica de siempre. Los ingresos y beneficios que provienen de la migración no son complementarios sino integrales a la economía campesina. Las épocas, tiempo y lugares de migración son también determinados por el acontecer del ciclo agrícola. En años lluviosos hay menos migración que en años secos. La escasez de producción de maíz hace que la población migre a otras zonas a trabajar en faenas agrícolas a cambio de este producto. Asimismo, el control de distintos pisos ecológicos motiva que las familias se trasladen temporalmente a realizar labores agrícolas a otras zonas.

1.1.3. Ciclos de vida de la comunidad humana

Existen momentos importantes que integran el ciclo de vida de las personas: el nacimiento, el bautismo, el corte de pelo (*chuqcha rutuku*), los saberes, los consejos y las vivencias iniciales, la escuela, el servicio militar, la migración, el matrimonio, los cargos en la comunidad y la muerte. Estos momentos están, a su vez, en armonía con los otros ciclos regenerativos de la vida.

En todos los actos de regeneración de la vida participan todos los miembros de la familia y la comunidad. El aporte de la mano de obra de los niños es de vital importancia. Dependiendo de la edad, los niños contribuyen en mayor o menor medida en la realización de las faenas agrícolas, de pastoreo y en otras labores en la casa. Aunque las personas adultas, hombres o mujeres, y los niños tienen responsabilidades específicas en algunas cosas, en general pueden ser sustituidas por cualquiera de los miembros de la familia u otros parientes.

En el modo de vida de las comunidades campesinas andinas no hay una separación de trabajo y vida. Las tareas domésticas, las de la chacra y los trabajos comunales muchas veces son simultáneos: la cocina se traslada donde se haga la chacra o la faena comunal; cuando hay bastante pasto y no es necesario movilizarse mucho tras el ganado, las mujeres van a pastearlo llevando lana para hilar o tejer, así como, cuando van a la escuela, algunos niños llevan su ganado a pastear en predios cercanos o hacen sus deberes escolares en el lugar de pastoreo.

Como se ve, el modo de vida de los campesinos está basado en una lógica de austeridad. Las familias aprovechan al máximo los "recursos productivos" que tienen cuando es oportuno. Por lo tanto, los niños que forman parte de la fuerza de trabajo familiar no asisten a la escuela cuando su aporte es requerido. Muchos padres prefieren que, a cierta edad, sus hijos trabajen en la chacra, en el pastoreo o en otras actividades y dejan de asistir a la escuela⁴.

1.1.4. La noción de tiempo en culturas agrocéntricas

"La cultura andina es una cultura del mundo vivo, éste acontece al ritmo de los ciclos cósmicos y de los ciclos telúricos que es el ritmo de la vida, su tiempo, por tanto, es cíclico. En los Andes, el clima que es la manera de mostrar de los ciclos cósmicos, es sumamente variable e irregular. La noción de tiempo no está separada del espacio, el pacha es el microcosmos que integra el todo, esto condiciona una recreación y renovación permanente, esta recreación permanente tiene lugar en los ritos." (Grillo, 1993, p. 15)

El tiempo andino no es un tiempo lineal e irreversible, segmentado, donde los acontecimientos tienen lugar de manera cancelatoria.

"El tiempo en las comunidades campesinas andinas es una noción más cualitativa que cuantitativa. Cada unidad de tiempo, cada bloque es indivisible y está en yuxtaposición con otro. Unidades de tiempo no son exclusivamente unidades de medición, sino son unidades de ritmo e intensidad, donde las alternaciones de diferentes elementos hacen periódicamente a la misma cosa. Una jornada en una faena agrícola puede durar 8 o 16 horas, dependiendo de muchos aspectos." (Arratia y Sánchez, 1995, p. 13)

La integración de los diferentes ciclos de regeneración de la vida o el hacer chacra en sentido amplio, en quechua se dice *wata muyuy*, que traducido al castellano sería el transcurrir del año en forma circular, donde todo vuelve. Los campesinos suelen decir "las lluvias ya se han ido", "las heladas volverán". La noción del tiempo en las faenas agrícolas y pecuarias es flexible, se amplía o contrae de acuerdo al acontecer del ciclo climático. Así, los campesinos andinos responden permanentemente a las contingencias -no se trabaja dependiendo de la hora, sino que se hace lo que se requiere en el momento (Van Kessel, 1992)-. No hay la idea fragmentada del tiempo en

4. Notas de campo, estudio sobre necesidades del bachillerato pedagógico realizado en Raqaypampa (1999).

relación a las actividades, sino eventos que acontecen y que cobran su propio ritmo y prolongación: el tiempo lluvioso, el tiempo seco, la siembra, la cosecha, la fiesta, etc.

Muy ligado al concepto de tiempo está el concepto de trabajo, como el desgaste de energía desplegado en un determinado tiempo. La noción de trabajo es una abstracción en el mundo andino. El hacer chacra y el pastoreo son actos de crianza. Se conoce el mundo viviendo y se aprende haciendo. El trabajo es también una forma de integración del cosmos, por eso es un acto ritual y festivo (Van Kessel, 1992). Así, el conocimiento no está separado de la vida misma (Apffel, 1996). Los campesinos dicen que trabajan cuando van a los pueblos o ciudades a realizar otro tipo de tareas como albañiles, cargadores o peones.

La posibilidad de contar con mano de obra oportuna, ya sea del entorno familiar o comunal, está garantizada por las relaciones de reciprocidad o *ayni*. En el modo de vida de las comunidades campesinas hay *ayni* en todo, no sólo en el trabajo en las faenas agrícolas, sino también en el préstamo de dinero, de semillas, de yuntas, en el pastoreo. Un padrinazgo también es considerado como *ayni*.

"El *ayni* está presente en todas las tareas y entre todos los miembros de la familia, sin que exista límite alguno entre los que participan, todos los miembros de la familia están preparados para realizar todas las actividades que demanda la comunidad, sobre la base de los requerimientos inmediatos y a acuerdos internos. La comunidad encomienda las tareas a la familia. Ésta se organiza en cada momento que es requerida su concurrencia, viendo qué actividades se deben realizar en el día, quiénes están presentes en ese momento, quién podría realizar dicha tarea, durante qué tiempo, entre quiénes se puede compartir la responsabilidad al mismo tiempo." (Arratia y Sánchez, 1998, p. 7)

En este modo de concebir la vida, todo tiene su importancia o un momento privilegiado. Así como la siembra de papa o el pastoreo de animales, la fiesta también tiene su momento e importancia. Por ejemplo, en algunos lugares hay diferentes músicas e instrumentos musicales para cada momento del ciclo agrícola. La organización de la mano de obra de todos y cada miembro de la familia para realizar las diferentes tareas agrícolas también se realiza en función de la priorización señalada.

1.2. Demandas desde la perspectiva de los actores

La perspectiva del actor es una herramienta teórica y metodológica que permite describir y analizar el flujo continuo de vida social que sucede entre las múltiples formas, en las que acontece la vida de los actores, sus costumbres, cosmovisión, etc. Permite también analizar los procesos de interacción y encuentro de actores, la manera como son influenciados directa o indirectamente por sus conocimientos, intereses y posiciones. La perspectiva del actor está integrada –entre otros- por los conceptos: mundo-vida, interfaces y estrategias de actores (Long, 1989, p. 247).

Mundo-vida es un concepto que simultáneamente implica acción y significado. Es un mundo en el que se ha vivido y es tomado como dado. Un concepto definido más por el actor que por el observador. Una breve conversación con un individuo revela rápidamente algún aspecto de su efectiva o significativa red de relaciones sociales que podrían incluso extenderse ampliamente. También se advierten indicios de las construcciones personales con las cuales la persona categoriza, codifica, procesa y carga de significado sus experiencias pasadas y presentes (Long, 1989, p. 247).

Interface es el encuentro cara a cara de los actores. Consiste en analizar los encuentros entre los diferentes grupos e individuos involucrados en procesos de negociación. Trata de describir las iniciativas y formas en que los actores intentan crear espacios de maniobra, tal que puedan seguir sus propios "proyectos". Las negociaciones son moldeadas por su propia dinámica y por las condiciones específicas que encuentra o crea por sí misma, incluyendo las respuestas y estrategias de actores que pueden luchar para definir y defender sus propios espacios sociales, límites culturales y posiciones dentro de un campo de poder más amplio (Ibid., p. 251). Las estrategias de actores y arenas o espacios de negociación que tienen lugar con el encuentro de actores serían las formas de dirigir y encarar las acciones para alcanzar la satisfacción de sus demandas y expectativas.

El enfoque del actor hace posible establecer y codificar sus tendencias y posicionamientos. Se puede identificar la influencia de los mundos-vida en los procesos de interacción. Es decir, las experiencias vividas y los conceptos que portan los actores definen la manera como éstos procesan y viven las situaciones cuando se trata de interactuar con otros (Long, Ibid.).

La noción de demanda apela a la acción que se interpone para hacer reconocer un derecho⁵. Es el reclamo de las necesidades que tiene un

5. Definición extraída del diccionario Larousse.

grupo en interacción con otro. Si hablamos de demandas de los pueblos indígenas desde una perspectiva intercultural, entendida como el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, aquéllos tendrían "demandas culturales", referidas al reconocimiento y respeto a su modo particular de ser y vivir.

Si bien demandas y necesidades están estrechamente relacionadas, cabe anotar que no siempre las demandas recogen y visualizan las reales necesidades. Puede haber necesidades creadas, inducidas o impuestas como demandas prioritarias. El problema radica en la lectura y traducción de las necesidades y las demandas desde una mirada etnocéntrica -desde el punto de vista del "otro"- y/o sustentada en categorías universales⁶. En ese sentido, existe el riesgo de reducir las demandas de educación de una diversidad de culturas a un tipo de escuela universal.

Esta afirmación está relacionada con lo que Flecha (1992) ha denominado "los efectos desniveladores de la escuela", para referirse al hecho de que el conocimiento universal aparece como requisito superior frente al conocimiento local y que la escuela es el único espacio donde los ciudadanos pueden acceder a la cultura. De este modo, antes que reivindicar las diferencias y afirmar las culturas, las demandas pueden ser instrumentalizadas para la homogeneización.

"Todos los pueblos en un sentido amplio siempre han tenido cultura. La propuesta de la modernidad consistió en garantizar el derecho de todas las personas a adquirir el dominio de todas las competencias necesarias para desenvolverse en el nuevo modelo de sociedad, esta aspiración se ha ido concretando en un conjunto de instituciones y disciplinas que han producido resultados ambivalentes, que en parte han secuestrado el proyecto inicial. La propia ambigüedad de la formulación del derecho a la cultura ha dado lugar a interpretaciones diferentes de su significado. Actualmente hay un intenso debate entre distintas instituciones que están generando distintos análisis de la actual crisis de las instituciones culturales de la modernidad que producen efectos socio-culturales muy divergentes. Escuela, televisión, editoriales, centros culturales, están siendo atravesados por esos pensamientos que los empujan a futuros no sólo diferentes, sino también en gran parte opuestos." (Flecha, 1992, p. 17)

6. "Es necesario que empecemos a trabajar ideas como gente que no pertenece a la vida académica, en la universidad nos aislamos de las culturas, precisamente porque hay un conocimiento privilegiado que tiene el derecho de nombrar a los otros como quiera." (De Sousa, 1998)

Según Flecha, desde la perspectiva de las corrientes conservadoras y adaptadoras de la modernidad, las instituciones de la modernidad son la garantía del acceso de todo el mundo a la cultura. A esta corriente pertenece la cultura como algo ya creado por las instituciones y se da a los grupos el papel pasivo de asimilarla. En consecuencia, el derecho moderno a la cultura es etnocentrista (hay que dar cultura a quienes no la tienen). La corriente adaptadora sostiene que la escuela puede ser la garantía de la realización del derecho moderno a la cultura.

En Bolivia, la EIB pretende adecuar creativamente la escuela a contextos diversos en cuanto a lengua y cultura. Sin embargo, los cambios desde la perspectiva intercultural, sobre todo en las propuestas de gestión educativa para pueblos indígenas, aún son iniciales, pues, las formas de planificación, los requisitos, normas, etc., siguen siendo uniformes -por ejemplo, es evidente una aplicación de criterios universales de calidad y la eficiencia-. Esta lógica responde a la ideología y las exigencias del mercado y la sociedad global, restando toda posibilidad de imaginar otros modos de vida y subestimando las características, potencialidades y prioridades locales y culturales de los pueblos indígenas.

Por su parte, los pueblos indígenas han tratado de acomodar la escuela a su modo de vida⁷, dinámico, contingente y flexible. La demanda de una educación propia y la necesidad de adecuar las épocas de funcionamiento de la escuela al modo y los ritmos de vida de las comunidades campesinas indígenas es algo prioritario, así planteado por las propias organizaciones indígenas matrices (CSUTCB, APG) durante un largo proceso. Con la Reforma Educativa, dichas demandas son atendidas a nivel formal. Por ejemplo, en lo que respecta al calendario escolar, se otorga la potestad a los directores distritales de educación y a las juntas escolares de definir calendarios escolares regionalizados:

"Los directores distritales de educación, recogiendo la opinión de las juntas escolares, de núcleos y distritales, aprobarán el calendario escolar más apropiado para su distrito con un mínimo de 200 días hábiles de clases, tomando en cuenta las características socioeconómicas y culturales, los períodos de siembra y cosecha, las condiciones ecológicas, climáticas y locales."⁸

7. Aunque la escuela ha sido y sigue siendo uno de los espacios más etnocidas, las mismas organizaciones indígenas son las que solicitan escuelas: ellas mismas construyen aulas y acogen en las comunidades a los profesores, porque consideran que sus hijos necesitan aprender a leer y escribir en castellano, como una estrategia de vida más, "como un instrumento para defenderse".

8. Resolución Ministerial N° 001/00 de enero de 2000 (sobre funcionamiento de unidades educativas).

La aplicación de dichas disposiciones va generando una diversidad de procesos y matices en las negociaciones, protagonizadas por los actores involucrados en las comunidades educativas de las diferentes localidades donde se pretende implementar calendarios escolares regionalizados. Es importante señalar que estos procesos no se reducen sólo al desarrollo secuencial y lineal de acciones; son más bien dinámicos e interactivos, en los cuales los diferentes actores tienen diferentes expectativas, intereses y posiciones, y se acomodan, resisten o negocian sus demandas.

Sin embargo, estos procesos aún no han sido sistematizados, ni han merecido un seguimiento y/o acompañamiento, por lo cual existe poca información sobre los espacios y dinámicas de participación, negociación y conflictos que surgen a raíz del encuentro de actores en su intento de ejercer las relaciones interculturales en la gestión educativa. La perspectiva del actor posibilita una aproximación a los "mundos-vida" de los actores y permite detectar sus reales demandas desde sus propias categorías, puntos de vista y necesidades.

1.3. Educación propia: demanda de los pueblos indígenas

En los últimos 10 años, en América latina han surgido movimientos indígenas nacionales; por ejemplo, en Ecuador y Colombia. Estos movimientos tienen una amplia gama de demandas que van desde demandas locales concretas hasta la formulación de una plataforma nacional, que plantea el derecho a la autonomía, al territorio y al autodesarrollo. La educación propia para los pueblos indígenas aparece también como una demanda sentida.

El caso de Colombia es una de las experiencias más conocidas sobre etnoeducación en América latina. A partir de la década de 1970 se inicia un largo proceso que promueve el reconocimiento de las culturas indígenas existentes, las cuales se organizan y plantean al Estado demandas específicas, tales como autonomía y derecho sobre su territorio, y una educación propia, debido a que el sistema educativo oficial era inadecuado para sus necesidades⁹.

9. Frente a la presión de las demandas de los pueblos indígenas, la Constitución Política de Colombia reconoce que la diversidad cultural es una riqueza que el Estado está obligado a proteger. Se plantea entonces una nueva condición para la educación que el Estado agencia en los territorios indígenas, ya que se refuerza el carácter bilingüe y el desarrollo de modelos culturales en Colombia (Trillos, 1998, p. 328).

Sin embargo, ante la falta de insumos, el concepto de etnoeducación¹⁰ que orienta los programas educativos agenciados por el Estado se deteriora. Este intento aparece actualmente como una visión simple, humanista, a modo de ideología democrática en términos de respeto y tolerancia, y no tanto como un modo de entender y abordar la educación de acuerdo a las características culturales de los pueblos indígenas (Trillos, 1998, p. 332). Sobre la base de todas las experiencias, las organizaciones indígenas en Colombia continúan aportando a la redefinición de la educación propia. Entre los principales puntos de debate están: el rol de la escuela, la formación de docentes indígenas, los modelos de enseñanza, las necesidades básicas de aprendizaje y las perspectivas de educación superior (Trillos, 1998, pp. 337-345).

En el caso boliviano, la demanda por una educación pertinente en el plano cultural y lingüístico tiene una larga historia y se inicia con las escuelas indígenas y la escuela ayllu de Warista en 1931. Las demandas sobre EIB son planteadas a fines de la década de 1990. La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos (CSUTCB), como recomendación de un Congreso realizado en 1989, presentó una propuesta para iniciar el debate acerca de la educación de los pueblos indígenas, desde las bases campesinas. Los resultados de estas discusiones fueron planteados en el IV Congreso de Educación convocado por el Ministerio de Educación en 1991 (CSUTCB, 1991, p. 1).

En este evento se identificaron tres tipos de problemas principales existentes en la educación rural: los referidos al acceso a la educación, es decir, el derecho a la educación de los niños y niñas campesinos e indígenas; los referidos a la calidad de la educación y la pertinencia social, cultural, y lingüística (en este punto se plantea que el calendario escolar y los horarios están alejados de la vida productiva y social de las comunidades, no tiene relación con el calendario agrícola y pecuario ni toma en cuenta la importancia del aporte de los niños en la mano de obra familiar), y los problemas referidos a la participación en las decisiones sobre educación. Las organizaciones indígenas no son llamadas a definir y decidir el tipo de educación que quieren para sus hijos (CSUTCB, 1991, p. 4-7).

Sobre esta base, la CSUTCB plantea las siguientes demandas: educación para todos (resolver el problema de baja cobertura, deserción y discrimi-

10. El concepto de etnoeducación se desprende del concepto de etnodesarrollo. La etnoeducación es entendida como un proceso social permanente que parte de la cultura misma y consiste en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento, de su capacidad social de decisión, conforme a las necesidades y expectativas de su comunidad (Trillos, 1998, p. 331).

nación), educación de calidad y participación en las decisiones. Asimismo, sostiene la necesidad de un currículo intercultural y bilingüe que integre la lengua materna, como primera lengua, y el castellano, como segunda lengua. El currículo intercultural será abierto, siempre y cuando parta de la afirmación de la identidad cultural y social de los educandos. El currículo respetará la naturaleza holística de las culturas originarias y la necesidad de establecer el clima de diálogo en la relación hombre-naturaleza que la visión occidentalizante y el impacto del mercado sobre los pueblos originarios han contribuido a quebrar. Así, la escuela intercultural y bilingüe debe fomentar actividades productivas, agrícolas, pecuarias y artesanales. El carácter socioproductivo del currículo debe afianzar la identidad sociocultural del niño. El ciclo agrícola es considerado como "eje integrador" (CSUTCB, 1991, pp. 21-23).

Posteriormente, la propuesta sobre EIB es planteada en forma conjunta por la CSUTCB, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia y la Central Obrera Boliviana. La interculturalidad es asumida no sólo como algo que se limita al campo de la educación, sino que abarca todas las esferas de la vida (Consejo Educativo Aymara, 2000, p. 5).

Con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, el Estado reconoce que Bolivia es un país multicultural y plurilingüe, por lo tanto, la Educación Intercultural Bilingüe que propone tiene rango de política nacional y asume el respeto de las formas de vida indígena, sus costumbres, tradiciones, formas de organización social, vestimentas, lengua, etc¹¹. A su vez, el Estado ratifica el convenio 169 con la OIT¹², que otorga derechos a los pueblos indígenas, tales como el autogobierno, la administración y el control de sus asuntos internos y sus territorios. En consecuencia, los pueblos indígenas tienen derecho a proponer una educación propia, es decir, a establecer e implementar sus propios programas, instituciones educacionales, preparar y aplicar sus propios currículos y materiales de enseñanza. También a formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores. En suma, el derecho a la gestión propia de sus sistemas educativos.

11. Constitución Política del Estado, art. 171, citado en Consejo Educativo Aymara (2000, p. 9).

12. Convenio que fue homologado en Bolivia como Ley 1257 del 11 de julio de 1991 (Ibid.).

1.4. Gestión educativa y calendario escolar

1.4.1. Gestión educativa

Tradicionalmente, la gestión era asumida como dos actividades conceptualmente distintas: la planificación y la administración.

"La idea básica detrás de esta distinción consiste en que, por una parte, los planificadores son los que hacen los planes, los que piensan, fijan objetivos, determinan las acciones que hay que seguir. Por otra, los administradores aparecen como las personas que son encargadas de ejecutar las acciones predeterminadas. El modelo así definido hace una separación entre la acción de diseño y la acción de ejecución [...]. Con el concepto de gestión esta separación ha dejado de tener validez, es decir, la gestión engloba a ambos." (Casassus, 1999, p. 17)

El concepto de gestión está extraído del ámbito empresarial (*management*), posteriormente recibe aportes desde la sociología y se lo plantea como una forma de interacción social. De manera esquemática, podemos decir que el concepto de gestión engloba a (basado en Mollinga, 1998):

- 1) Los actores, insertos en una serie de entornos y estructuras que influyen en su espacio de maniobra y en sus interrelaciones.
- 2) Los medios y recursos.
- 3) El objeto de la interacción.
- 4) Los momentos, espacios o niveles de interacción.
- 5) La relación con el contexto amplio (situación socioeconómica, cultural, política, etc.).

Por consiguiente, de acuerdo a Mollinga, gestión implica un conjunto de actividades, más los medios necesarios para lograr un objetivo determinado. Entre las actividades de gestión están la organización y la planificación de todas las acciones para lograr el objetivo. Entre los medios está contar con gente capaz de coordinar las acciones, tener una vista general del proceso, tomar decisiones apropiadas y planificar.

La gestión educativa es una forma de interacción social que involucra diferentes actores, empleando diferentes métodos, recursos y estrategias. El servicio de educación, en un determinado contexto socioeconómico y cultural, involucra también procesos interactivos en una dimensión espacial y temporal.

1.4.2. Gestión institucional y gestión pedagógica

Las nociones de gestión institucional y gestión pedagógica están estrechamente interrelacionadas.

La gestión institucional se refiere al funcionamiento y las formas de gestión del sistema educativo. Tiene dos dimensiones: una que rige los fundamentos normativos (define políticas, normas, reglamentos), otra, más operativa, define criterios administrativos, de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación.

La gestión pedagógica y/o curricular está referida más bien a la dinámica del aula como institución social y abarca la formación docente, los procesos de enseñanza, contenidos curriculares, la definición de calendarios escolares, etc¹³.

Debido a que el estudio se aboca más al tema de la interculturalidad y la gestión institucional de la educación, a continuación describimos la estructura de administración en el área de la educación formal en Bolivia, que comprende seis niveles: nacional, departamental, distrital, subdistrital, de núcleos y de unidades educativas (capítulo VI, artículos 30 y 31 de la Ley de Reforma Educativa, 1994).

El nivel nacional tiene jurisdicción educativa en todo el territorio del país y el nivel departamental en el territorio del departamento respectivo. El nivel distrital extiende su jurisdicción educativa al territorio de cada municipio, debiendo los municipios mancomunados conformar una sola jurisdicción del sistema educativo. El nivel subdistrital se organiza en los municipios muy poblados, extensos e incomunicados para asegurar la atención de los centros educativos de esa jurisdicción. Los núcleos escolares conforman el nivel de núcleos. Cada núcleo constituye una red de servicios complementarios conformados por una unidad central con servicios de educación preescolar, primaria y secundaria; y finalmente en el medio rural, también con escuelas seccionales¹⁴. Según la Ley de Reforma Educativa, en el medio rural los núcleos educativos deben ser reorganizados teniendo en cuenta criterios de comunidad de intereses, cultura, lengua y accesibilidad.

A pesar de los cambios propuestos por la Reforma Educativa boliviana, el funcionamiento de esta estructura organizativa aún no ha logrado superar el centralismo, ya que la definición de currículos, la designación de autoridades en los diferentes niveles de gestión, la decisión sobre la administración de

13. Fuente: comunicación personal con Luis Enrique López.

14. Las escuelas seccionales son unidades educativas que funcionan en lugares alejados, donde a veces no tiene cobertura un núcleo escolar.

recursos destinados a la educación, etc., siguen realizándose, en algunos casos, de manera centralizada¹⁵.

En un informe de la Misión de Revisión Anual (Aguilar, 1997, p. 3) se señala la ausencia de una visión estratégica que oriente el proceso de la Reforma Educativa. Las distintas unidades no encuentran un rol bien definido bajo una compleja estructura. Cada unidad ha desarrollado una visión propia, sin lograr articularse a través de una visión integrada de equipo. Direcciones distritales y departamentales se encuentran aisladas e inconexas del equipo central. Esto ha llevado a pensar en la necesidad de:

- 1) Descentralizar la gestión educativa a nivel distrital e involucrar a gobiernos municipales como socios sobre la base de un control social por parte de la comunidad.
- 2) Dinamizar la participación de los principales actores del sistema educativo (Aguilar, *Ibíd.*).

1.4.3. Calendario escolar

El calendario escolar "es la duración de la enseñanza, precisando número de días lectivos y principales períodos de trabajo escolar" (Gutiérrez, 1998, p. 19). Contempla un conjunto de actividades académicas desarrolladas en un tiempo programado, denominado "período escolar". El período escolar, a su vez, involucra actividades internas de la escuela y actividades de la escuela proyectadas hacia la comunidad.

Un calendario escolar define la fecha de inicio de las labores académicas, de evaluación, de descanso pedagógico y/o vacación y de conclusión o cierre de la gestión académica. Incluye también un calendario festivo que contempla fechas en las que se suspenden las labores escolares. El período académico tiene un determinado número de días o semanas hábiles de trabajo, aunque últimamente, con las reformas educativas en Latinoamérica, se ha incrementado el número de semanas de labores académicas con el objeto de lograr una mayor eficiencia en la educación. Por ejemplo, en Chile se ha extendido la jornada a 8 horas, lo cual ha logrado incrementar el número de semanas de 38 a 40. Asimismo, se han establecido actividades educativas complementarias durante el período de vacaciones¹⁶. En Bolivia, mediante la

15. Estos datos fueron recogidos mediante entrevistas efectuadas a docentes de la escuela Miskha Mayu (Tarabuco-Sucre). Durante el trabajo de campo realizado sobre la enseñanza del castellano como L2, durante el mes de mayo de 1999, los docentes coincidieron en señalar que la Reforma Educativa no podrá avanzar si no se cambia la estructura organizativa del sistema educativo.

16. Taller sobre Reformas Educativas en América Latina, realizado en marzo de 1992. Los datos fueron obtenidos también de Cox, C. "Procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa", mimeo.

Resolución Ministerial N° 001/00 de enero de 2000, se ratificaron los 200 días hábiles como mínimo durante el año académico.

El descanso pedagógico, o vacación, es el período en que se interrumpen las actividades educativas. Durante ese tiempo se deja de enseñar y aprender. Los criterios con los que se establecen las vacaciones varían. En algunos casos se define por factores climáticos (vacaciones de invierno o verano); en otros, se toma como referente ciertas fechas cívicas. Por ejemplo, en Perú se otorga una vacación de Fiestas Patrias, que coincide con la mitad del año lectivo. En Bolivia se contempla una vacación de invierno y las fechas varían en las tres grandes regiones: Altiplano, Valles y Amazonía.

La Reforma Educativa otorgó la libertad de definir calendarios escolares regionalizados más específicos a nivel de distritos y microrregiones. Pero esto no ha resuelto la necesidad de adecuar el período de labores escolares a los ritmos de los ciclos productivos comunales, debido a la gran diversidad agroecológica existente en cada microrregión. En algunos casos, las familias campesinas acceden a diferentes pisos ecológicos y combinan distintos ciclos productivos tanto en la agricultura como en la actividad pecuaria y la artesanía. En consecuencia, cada comunidad o grupo de comunidades y unidades educativas tiene sus propias demandas respecto a las épocas de funcionamiento de la escuela. Compatibilizar estas múltiples demandas con los criterios de gestión institucional resulta un desafío.

Otra dificultad que se vislumbra es que la implementación de calendarios escolares regionalizados de manera flexible, de acuerdo a los ritmos de vida de las comunidades campesinas, resulta incompatible con la exigencia de 200 días hábiles de labores académicas: si se atienden las demandas de las familias campesinas de contar con más tiempo para dedicarse a las faenas agrícolas, fiestas, etc., se tiende a restar días de asistencia de los niños a la escuela¹⁷.

Según Gutiérrez (1998, p. 61), el horario escolar es:

"La expresión de la personalización de una unidad educativa, de la distribución, de la localización y de la temporalización de las actividades escolares. Es la previsión organizada de 'qué' y 'cuándo' deben ser ejecutadas las diferentes actividades del establecimiento educativo."

En Bolivia, los horarios de las labores académicas en unidades educativas del área rural han sido adecuados tomando en cuenta las activi-

17. Éste fue uno de los temas más discutidos entre las organizaciones indígenas y autoridades educativas en los talleres que se realizaron en Raqaypampa a fines de la gestión 1999, antes de concertar las fechas del calendario escolar regionalizado para el año 2000.

dades que los niños deben cumplir antes de asistir a clases y las distancias que deben recorrer para llegar a la escuela. Por ejemplo, en los núcleos escolares que comprenden el Distrito Indígena de Raqaypampa, la hora de ingreso a clases es a las nueve de la mañana y la salida a las dos de la tarde.

1.5. Reformas educativas y cambios en la gestión educativa

Los sistemas educativos nunca han estado estáticos (Medina, 1999), sin embargo, en las dos últimas décadas se han producido cambios trascendentales. Las reformas educativas en América latina introdujeron cambios en las formas de gestión. Dichos cambios se inscriben en una coyuntura política, social y económica a nivel mundial y regional. En la década de 1980 se inicia en América Latina un proceso de ajustes estructurales que promueven el reordenamiento de las economías nacionales y provocan cambios en el papel del Estado, la reducción del gasto público, la privatización, la descentralización de la administración pública, etc. Uno de los campos de mayor influencia de las reformas estatales es la educación.

En la década de 1990 se dan cambios importantes en la implementación de las reformas educativas, que en algunos países coincide con el restablecimiento de la democracia. Esta nueva coyuntura posibilita una priorización de la educación por parte de los Estados, que otorgan más recursos económicos para garantizar la continuidad de las políticas. Lo cual, a su vez, permite la realización de grandes reformas en la gestión pedagógica e institucional (Braslavsky y Cosse, 1996).

Pero los diferentes procesos generados por las reformas educativas son dinámicos y diversos, difieren de país a país y también al interior de cada país hay diferentes matices en los ámbitos regionales y locales. En algunos casos, las políticas públicas modifican más el funcionamiento del sistema, pero no las estructuras. En otros, la autonomía otorgada pudo resolver ciertos problemas pero empeoró otros (Carnoy 1996, p. 9). Por ejemplo, la privatización de las escuelas viene provocando una mayor inequidad en el acceso a la educación, como en el caso chileno. Asimismo, en algunos países la descentralización destinada a disminuir el gasto, reduciendo la burocracia y consecuentemente el apoyo técnico del gobierno central, ha logrado reducir la calidad de la educación (Braslavsky y Cosse, 1996, p. 10). Esto se atribuye principalmente al hecho de que aún no se han producido cambios estructurales en la gestión de la educación, como señala Braslavsky (1999, pp. 221-222):

"En condiciones de innegable precariedad se dieron en varios países pasos significativos para construir dispositivos de una trama decisional que puede ser densa, flexible y de calidad. Sin embargo, es dudoso que esos pasos puedan continuar y mejorarse si no se encara una verdadera reforma institucional de los aparatos burocráticos de gobierno de la educación y de los modos de hacer política y de gestionar el sector".

Si bien en casi todos los países latinoamericanos son los Estados nacionales quienes llevan a cabo las reformas educativas, a su vez, el proceso de descentralización promueve la emergencia de nuevos actores en la gestión de la educación, lo cual implica desafíos en cuanto a nuevas formas de participación y toma de decisiones. Estos nuevos actores plantean sus demandas y emprenden procesos de negociación en diferentes escenarios.

"Antes de las reformas, en la mayoría de los países latinoamericanos el Ministerio de Educación era el brazo sectorial mediante el cual el Estado ejercía un monopolio de la educación [...]. La redefinición de la educación, el surgimiento de nuevos actores, el proceso de desconcentración y descentralización mediante el cual se ha transformado la administración del Estado y que entre otros elementos pone énfasis en los municipios -o en otras instancias descentralizadas como las regiones, provincias- y no en el ministerio del nivel central, pone en crisis la noción misma de planificación y de gestión desde el Estado nacional." (Casassus, 1999, p. 16)

Como efecto de las reformas educativas en América latina se advierten también nuevas tendencias en los modelos de gestión educativa, como por ejemplo, la necesidad de ubicar al sujeto, al actor, como centro de la gestión educativa. Casassus (1999, p. 27), al referirse al tránsito de los modelos de gestión, señala: "La necesidad de llegar a una visión holística de la acción humana conjuga emociones, pensamientos y lenguaje. Un enfoque que acepta la indeterminación y que no aspira a reducir la realidad a modelos".

En ese sentido, el cambio del enfoque desarrollista de la educación por una perspectiva más sociológica ha invertido la figura empresarial de gestión. Así, la gestión educativa desempeña un papel político y cultural específico, históricamente construido y geográficamente situado.

"Todos los países enfrentan el desafío de construir instancias de educación y de gestión educativa a partir de sus tradiciones culturales y aspiraciones políticas. De acuerdo al pensamiento crítico latinoamericano, la administración pública y la gestión educativa desempeñan una

función esencialmente política, sociológica y antropológica, el resultado de la administración se debe primordialmente a factores políticos, sociológicos y antropológicos, y sólo secundariamente a la influencia de variables jurídicas y técnicas." (Sander, 1996, p. 35)

Esta otra dimensión de la gestión educativa actualmente ha incorporado nuevos conceptos, tales como efectividad y relevancia, con relación a los criterios de desempeño político y cultural de la administración. Otros conceptos son la equidad y la identidad como valores centrales de la administración pública y la gestión educativa (Ibíd.)

Según Sander (1996, p. 36), dentro de la perspectiva multidimensional y multicultural de la gestión educativa, los conceptos de calidad de vida y desarrollo humano, de efectividad política y relevancia cultural, de identidad subjetiva y equidad social, se afirman como valores fundamentales.

Sin embargo, estos planteamientos, como anota Medina (1999, p. 11), tienen profundas contradicciones, ya que las políticas educativas diseñadas para los países en desarrollo han sido sobre todo la cristalización del "pensamiento único" en materia de reforma educativa. La gran paradoja, según este autor, es que, como nunca antes, en la década de 1990 se enfatizó la retórica de la diversidad y fueron tan globales las políticas, la educativa en particular, bajo la consigna del "mejoramiento de la calidad de la educación".

En Bolivia, la reforma educativa que inició su implementación en 1994 se inscribe en un marco de políticas públicas estrechamente relacionadas con acuerdos y convenios internacionales¹⁸ que privilegian a la educación como factor clave para el desarrollo. En primer lugar, el Estado boliviano, a través del poder legislativo, en el artículo primero de la Constitución Política del Estado, define a la República de Bolivia como "multiétnica y pluricultural". Luego, con la Ley de Participación Popular, reconoce personería jurídica a todas las formas organizacionales indígenas basadas en la ocupación de un territorio. "Con esta ley, los ayllus andinos, en las tierras altas, los pueblos indígenas, en las tierras bajas, y los sindicatos campesinos en lugares de hacienda, sobre todo en los valles, son reconocidos como los actores importantes del proceso de municipalización y descentralización." (Medina, 1999)

De manera concreta, los derechos se traducen en la disponibilidad de recursos propios para proyectos educativos. Asimismo, la ley establece el principio consuetudinario, "de acuerdo a sus usos y costumbres", según el

18. Jontiem: Conferencia mundial sobre educación para todos, 1990; Beijing: Conferencia de la mujer, 1995; Hamburgo: Conferencia internacional de adultos y jóvenes, 1997; Basilea: Nuevos compromisos con personas jóvenes y adultas en América latina y el Caribe, 1998 (Medina, 1999).

cual, los ayllus y pueblos indígenas pueden definir la rama local del currículo y el tipo de educación que quieren para sus hijos. La ley define también la metodología de la "Planificación participativa", como insumo básico para elaborar los Planes de Desarrollo Municipal. Este tipo de planificación busca el diálogo intercultural entre los pueblos indígenas y los equipos técnicos (Ibid.).

La Ley INRA y la Ley Forestal 1715 ratifican el reconocimiento de las "Tierras comunitarias de origen" (TCO) y establecen que dentro de estos territorios rigen sus "usos y costumbres" (Ibid., p. 9). El reconocimiento de las TCO implica la legitimidad de la constitución de los municipios indígenas con autonomía de gestión territorial y, por consiguiente, con autonomía de gestión de su educación.

Así, la ley 1565 de Reforma Educativa adopta como sus principales ejes articuladores la interculturalidad y la descentralización y participación popular. Lo primero obedece al reconocimiento de una realidad diversa (étnica, social, cultural y lingüística) de la sociedad boliviana y afirma el respeto por el otro. La Reforma Educativa, por tanto, propugna una educación intercultural bilingüe.

El segundo eje de la Reforma Educativa es la participación popular. Responde a la necesidad de que la comunidad intervenga activamente en la planificación, la organización, la ejecución y el seguimiento del proceso educativo, canalizando así sus demandas sociales y culturales con respecto a la educación.

De acuerdo a los planteamientos de la Reforma Educativa, se pretende que las lenguas y culturas existentes en Bolivia tengan cabida en la práctica pedagógica y se democratice la convivencia y el trabajo institucional dentro la escuela. Por un lado, se produjeron textos bilingües, módulos y otros materiales que tratan de incorporar la perspectiva intercultural. Por otro lado, a nivel local y regional se organizaron Juntas Escolares y, gracias al apoyo financiero de UNICEF, los Consejos de los Pueblos Originarios (CEPO). Formalmente, estas instancias tienen la facultad de plantear demandas y participar activamente en la gestión de la educación. Pero aún no se cuenta con información sobre la real participación, procesos de negociación y toma de decisiones, principalmente en lo que respecta a la gestión institucional¹⁹.

19. En el anexo del informe de evaluación sobre Nivel de Avance en Educación Intercultural Bilingüe, realizado en noviembre de 1999, se señala que el reporte de actividades por los CEPO es impresionante y muestra un avance significativo en temáticas como la participación social activa de las juntas o una mejor comprensión de la modalidad EIB, en regiones rurales en que tenían dudas (Moya y otros, 1999). Sin embargo, este documento no fue difundido.

Según Contreras (1998, p. 64), debido a los cambios de gobierno, la implementación de la Reforma Educativa tuvo grandes dificultades, tanto de carácter político como de concertación con los diferentes sectores de la sociedad civil. La Confederación de Maestros²⁰ rechazó la Reforma, argumentando que obedece a imposiciones externas y ha sido asesorada por expertos extranjeros que no conocen la realidad boliviana. Además, el gremio de los maestros, los pueblos indígenas y otros sectores de la sociedad civil no han participado en la formulación de los contenidos de la Reforma²¹.

En un documento elaborado por el Consejo Educativo Aimara en septiembre de 2000²² se reportan algunos avances de la EIB. Respecto a los cambios en la gestión institucional, el Consejo Educativo Aimara señala como un logro el funcionamiento de una nueva estructura descentralizada, aunque todavía con tendencias centralistas. Las falencias institucionales, entre otras, están relacionadas con la insuficiente coordinación en el nivel escolar, nuclear, distrital, departamental y nacional. Esta situación se extiende a la coordinación ente los actores escolares y los diferentes órganos de participación popular en educación. En cuanto a esta participación, los logros reportados han permitido:

- Reconocer a las juntas escolares, de núcleo y distritales como órganos de base con participación directa en la toma de decisiones sobre la gestión educativa en el nivel correspondiente.
- Dinamizar el proceso de organización comunal en juntas escolares, de núcleo y distritales.
- Mayor participación de la comunidad a través de las juntas respondiendo a los fines democráticos de la Reforma Educativa.
- Participar en la planificación y evaluación de la gestión escolar -por ejemplo, de los calendarios escolares regionalizados-.
- Participar en la elaboración de los currículos diversificados de carácter local.

20. Contreras no especifica a cuál de las Confederaciones se refiere, porque aparentemente hay dos.

21. En los trabajos de campo realizados durante la Maestría, se pudo constatar que en algunas localidades rurales de Bolivia (Tarabuco, norte de Potosí, Alturas de Mizque), los padres de familia de base e inclusive los dirigentes que formaban parte de las juntas escolares no estaban informados acerca de los objetivos y contenidos de la Reforma Educativa; lo mismo ocurría con algunos profesores, aun cuando algunos de los establecimientos educativos eran centros piloto de EIB.

22. "Organización indígena y procesos educativos en Bolivia".

Los aspectos negativos son:

- Falta de voluntad política en las instancias estatales para tomar en cuenta los planteamientos de los organismos de participación popular en educación.
- Vigencia de la discriminación cultural y social. Los maestros no aceptan el control social de las juntas ni las propuestas surgidas en las comunidades.
- Falta de consideración de los usos y costumbres de las comunidades en las nuevas disposiciones para la conformación de directorios.
- Interferencia de los Comités de Padres de Familia, que han desinformado a la población y afectado las competencias de las juntas originarias.
- Limitaciones –a través de la disposición 2573 que deroga los 14 puntos de la disposición 23.949- a la participación de las juntas educativas en la elaboración de los currículos diversificados y la elaboración de calendarios regionalizados.
- Falta de orientación, capacitación y asistencia técnica a las juntas para el pleno desarrollo de sus roles y funciones.

1.6. Gestión educativa e interculturalidad

1.6.1. Algunos apuntes sobre interculturalidad

La noción de interculturalidad apareció simultáneamente en América latina y en Europa para plantear el desafío del diálogo y de la comprensión y el respeto entre individuos provenientes de culturas diferentes (López, 1999, p. 2). Monsoyi y González (1975) fueron los primeros en introducir la noción de interculturalidad en la temática educativa. Otros autores, como Mosoyi y Rengifo (1983), Bonfil (1987), Albó (1999), López (1999) y Medina (1999), realizaron aportes respecto a la construcción de la noción de interculturalidad y su relación con la educación.

Una primera aproximación respecto al concepto de interculturalidad es el reconocimiento de la diversidad. La interculturalidad supone tolerancia frente a las diferencias étnicas culturales y lingüísticas, aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo, en suma, mayor democracia (López, 1999).

Otro aspecto que hace a la noción de interculturalidad es la relación entre culturas. La interculturalidad se refiere sobre todo a actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros, a sus rasgos y productos culturales. Por tanto, la interculturalidad convoca el concepto de alteridad (Albó, 1999, p. 55). Según Albó, "el ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa". Así, la noción de interculturalidad apela a la capacidad de relacionamiento de manera positiva y creativa entre gente de diversas culturas.

Según Monsonyi y González (1995, citados en López, 1999), la interculturalidad busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. El contacto con otras culturas sería para el enriquecimiento y la recreación, evitando la asimilación.

Otra contribución importante al concepto de interculturalidad es el reconocimiento del carácter dinámico de las culturas y de que éstas necesariamente cambian con el tiempo y las circunstancias y la introducción del concepto sobre control cultural (Bonfil, 1987) retomado en las propuestas sobre etnoeducación (ver Bodnar, 1990).

Por control cultural se entiende al sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Bonfil establece ámbitos de la cultura en función del control cultural: cultura autónoma, cultura impuesta, cultura apropiada y cultura enajenada. Los ámbitos de la cultura autónoma y la cultura apropiada forman el campo más general, es decir, aquel en el cual los elementos culturales propios o ajenos están bajo control del grupo. La cultura impuesta y enajenada, a su vez, forma el ámbito de la cultura ajena, en el que los elementos culturales están bajo control de otros (Bonfil, 1987).

Al referirse al ámbito de la cultura impuesta Bonfil pone de ejemplo a la escuela como institución, como un campo de la cultura en el que ni los elementos ni las decisiones son propias del grupo: "En muchas comunidades, todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etc.)" (Bonfil, 1987, p. 28).

Por último, la noción de interculturalidad es planteada como proyecto político que parte del pluralismo cultural. López (1999) señala que la interculturalidad es un proyecto de vida reivindicando la condición indígena, en el

que las visiones, los saberes y conocimientos indígenas influyan más allá de los actuales reductos indígenas y campesinos y permeen las nuevas sociedades latinoamericanas. Este autor plantea también que la interculturalidad debe ser de doble vía, desde lo subalterno y desde lo hegemónico, y que la educación debe ser planteada como fin y medio para alcanzar la unidad en la diversidad y contribuir a la construcción del pluralismo.

En torno a la aplicación de la noción de interculturalidad en la educación de las culturas amerindias se han formulado muchas interrogantes. Una de las principales críticas es que, si bien hay un reconocimiento de lo diverso, se desconoce el modo de ser y vivir de las culturas originarias. En Bolivia existe una gran diversidad de zonas agroecológicas, pisos altitudinales y climas, espacios habitados por distintos pueblos y culturas que tienen particulares modos de vivir, pero la percepción generalizada sobre la pluriculturalidad en Bolivia está centrada más en las lenguas que en las culturas (Cárdenas, citado en Medina, 1999, p. 35).

Es cierto, por otra parte, que las culturas amerindias tienen características comunes en su modo de ser e importa reconocer que se diferencian de las culturas occidentales modernas²³.

Tal como ya señalamos, una de las principales características de la cultura andina es el agrocentrismo, con una visión holística del mundo (a diferencia del sistema segmentario y atomista de las sociedades occidentales). Medina (1999) señala que a pesar de que gran parte de la población boliviana es indígena y más del 50% está dedicada a la agricultura campesina, aún no existen estudios sobre las particulares formas de vivir que se presentan en las culturas andinas de Bolivia²⁴.

Siguiendo a Medina, el reconocimiento de lo diverso implicaría, además, el reconocimiento de que culturas andinas y occidentales no sólo son diferentes, sino inconmensurables. Así, el concepto de interculturalidad aplicado a la EIB sería nulo: no es posible desarrollar una educación intercultural, porque la tradición indígena y la tradición occidental descansan en principios y cosmologías diferentes. Tampoco será posible, entonces, una interculturalidad en la gestión educativa, si no existe un conocimiento profundo sobre las culturas originarias en Bolivia, una lectura de su realidad desde sus propias

23. Uso el término moderno para referirme a las sociedades industrializadas que han logrado un gran desarrollo tecnológico.

24. Esta crítica se sustenta principalmente en el hecho de que muchos investigadores, pertenecientes a diferentes disciplinas, han estudiado a las comunidades campesinas andinas usando constructos teóricos y metodológicos universales que forman parte de los sistemas de conocimiento dominantes, aplicando categorías tales como poder, mercado, individuo, sociedad, cultura.

categorías y si no se otorga a las organizaciones indígenas autonomía de gestión de sus sistemas educativos.

En realidad, es la noción de cultura -sobre la que se construye el concepto de interculturalidad- la que está en discusión cuando se trata de aplicar en culturas diversas. La noción universal y antropocéntrica de cultura usualmente es apreciada como todo aquello que hace el hombre, es decir, las expresiones producto de la transformación de la naturaleza por la acción humana. Las nociones de cultivo y crianza casi siempre se utilizan para caracterizar la acción modificadora que el hombre hace de su entorno. Cultura y naturaleza son nociones separadas (Rengifo, 1996). Desde una visión antropocéntrica, la cultura es sólo inherente al hombre, éste toma distancia de la naturaleza como un recurso. Así, la cultura es vista como un fenómeno social, como algo pensado, desmontable y sujeto a administración, mientras que en la cultura andina se vive más un mundo inmanente en simbiosis con la naturaleza (Grillo, 1993).

Otra crítica está sustentada en el hecho de que el concepto de interculturalidad encubre el conflicto cultural existente entre culturas dominantes y culturas subalternas. El dilema reside en si es posible el enriquecimiento mutuo de las culturas en contacto, cuando las relaciones que las vinculan se basan en la inequidad, la exclusión y la discriminación, cuando se trata de imponer la economía de mercado y el modelo de sociedad industrial de Occidente moderno, como paradigma único al cual todos los pueblos deben seguir (Esteva, 1996).

A lo anterior va ligado el hecho de que la práctica de la interculturalidad no es de doble vía (López, 1996, p, 79). Hasta ahora, los programas de EIB han puesto énfasis en que los pueblos indígenas accedan a la modernidad y se apropien del castellano, pero no ocurre lo mismo con otros sectores de la sociedad civil y la población urbana. No se exige una mayor enseñanza de las culturas y lenguas originarias, tampoco se ha tratado de superar la actitud colonialista y discriminadora que considera a los "indios" como inferiores.

Es verdad que existe y siempre ha existido una interculturalidad positiva (Albó, 1999, p. 50) entre pueblos cuya relación es de reciprocidad. No otra cosa significa el control vertical de los pisos ecológicos que permite un intercambio de saberes y productos desde las tierras más altas hasta la costa. Una característica de las culturas andinas es justamente la incompletitud, lo cual hace que éstas sean abiertas y vayan recreándose permanentemente.

También se critica que la interculturalidad se tome como un asunto que compete sólo al plano interpersonal o a campos de acción específicos como

la educación. Para Albo (1999, p. 54), si no se alcanza el nivel estructural, el tratamiento de la interculturalidad es insuficiente .

"Hay que avanzar hacia estructuras e instituciones sociales con enfoque 'intercultural positivo' en la administración pública, los medios de comunicación, el sistema escolar, la práctica legal, la medicina, el ordenamiento laboral y comercial." (Albó, citado en Medina, 1999, p. 45)

Aunque el posmodernismo proclama el resurgimiento y respeto por lo diverso, las políticas estatales aún no han incorporado como eje transversal el tema de la interculturalidad en el sistema jurídico, económico y político. Por ejemplo, en Bolivia, la Ley de Participación Popular impone, con la municipalización, modelos organizativos ajenos e incoherentes con el modo de vida de los ayllus y las comunidades campesinas.

Asumir la interculturalidad en el plano estructural implica necesariamente la existencia de ciertas condiciones, por ejemplo, que los planes de EIB estén acompañados de políticas de reconocimiento y distribución (Fraser, 1998). Según Fraser, la injusticia económica se vincula con la explotación y la marginación económica, mientras que la injusticia cultural o simbólica se relaciona con la negación cultural, la dominación, la hostilidad y la falta de respeto. Ambas injusticias están entremezcladas, se refuerzan mutuamente en forma dialéctica.

De este modo, las demandas de cambio cultural se entremezclan con demandas de cambio socioeconómico, en ambos casos dentro de los movimientos sociales. Las demandas que tienen que ver con la identidad parecen predominar, mientras que las posibilidades de redistribución parecen retroceder. La solución para la injusticia económica es un tipo de reestructuración política y económica. El remedio para la injusticia cultural es cultural o de cambio simbólico, incluyendo la revalorización de identidades (Ibid.).

"Uno de los principales obstáculos para el enfoque intercultural es la estructura social del poder, tanto en su dimensión económica como social" (Albó, 1999, p. 54). Albó dice que es importante desarrollar rasgos positivos en el reconocimiento de la propia identidad (aceptar lo propio) y de la alteridad (actitud de respeto, acogida, apertura hacia los otros). También señala que no puede haber interculturalidad y asimetría socioeconómica a la vez. Si bien la correspondencia entre cultura y clase social no es total, la mayoría de los pueblos indígenas y comunidades campesinas se encuentran en situación de pobreza, debido a la exclusión, la marginación, la expropiación de sus territorios y la falta de apoyo por parte del Estado.

25. Etimológicamente, "cultura" proviene de la palabra cultivar (Rengifo, 1996).

"En contextos de pobreza no está plenamente confirmada la hipótesis según la cual otorgar mayor autonomía a los actores locales sea un efectivo mecanismo de dinamización. En estos contextos, la autonomía a los establecimientos no está solamente asociada con el problema de la diversidad sino también con el problema de la desigualdad." (Tedesco, 1993, p. 19)

Las experiencias en la implementación de reformas educativas han mostrado también que, si bien es un aspecto central, si la equidad no está acompañada de modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso es muy difícil que se pueda avanzar en los logros educativos. Por consiguiente, las condiciones de la gestión educativa desde una perspectiva intercultural estarían determinadas por el nivel de autonomía de los pueblos indígenas (gestión territorial, política, administrativa). Esto, a su vez, otorga capacidad y libertad de decisión (equidad, identidad propia). Una política de reconocimiento debería ser coherente con la política social de igualdad. Así, una mayor democracia ejercida con los pueblos indígenas supone la aplicación de políticas de reconocimiento y redistribución.

1.6.2. Interculturalidad en la gestión institucional: una tarea pendiente

Si nos ubicamos en el marco de la Reforma Educativa y retomamos, por un lado, el concepto de gestión institucional de la educación (tanto en su dimensión normativa como en su dimensión operativa), y por otro, el de interculturalidad, el funcionamiento y la gestión del sistema educativo tendrían que reunir las siguientes condiciones:

- Coherencia con la diversidad, respetando las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas.
- Relación positiva y equitativa con los pueblos indígenas, tomando en cuenta el concepto de alteridad, es decir, el respeto al modo de ser del "otro".
- Atención particular para evitar la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. El contacto con la cultura de la "gestión institucional" sería más bien para un mayor enriquecimiento y recreación.
- Control y capacidad de decisión sobre elementos culturales de la gestión educativa en manos de los pueblos indígenas.

- Reivindicación de la condición indígena, cuyas visiones, saberes y conocimientos pueden influir en las formas de gestión de la educación.

En consecuencia, la interculturalidad como proyecto político debería posibilitar no sólo una descentralización administrativa y mayor participación de los pueblos indígenas en la gestión educativa, sino también en el ejercicio de una mayor autonomía y redistribución del poder de decisión.

Haciendo referencia a los avances sobre la aplicación de un enfoque intercultural en la gestión educativa, podemos señalar que en los informes de evaluación de la EIB se reportan más datos sobre los logros en cuanto a la interculturalidad en la gestión pedagógica. Los informes separan la gestión institucional (como una atribución exclusiva de las autoridades educativas) y la participación popular que está asociada al accionar de las organizaciones indígenas sólo en determinados espacios de la gestión educativa.

La aplicación de una perspectiva intercultural como eje transversal en la gestión institucional de la educación es todavía ambigua, aunque la municipalización y otras acciones propician un proceso de participación de las organizaciones indígenas en la planificación local, la gestión educativa, la definición de calendarios escolares regionalizados, etc., tomando en cuenta variables como territorio, hábitat y necesidades locales. Asimismo, la redistribución de los recursos económicos pretende ser un intento de redistribución del poder.

Sin embargo, en la disposición de normas, las formas de planificación, seguimiento, evaluación, etc. de los sistemas educativos aún no se ha logrado operacionalizar el enfoque de interculturalidad. Es decir, los criterios de gestión institucional continúan siendo definidos en el marco de una "cultura institucional" basada en la noción de tiempo lineal, en normas rígidas, criterios de calidad, eficiencia, reglas de participación ajenas a la cosmovisión y el modo de vida de los pueblos indígenas. A pesar de la descentralización y la participación popular, aún no se han recogido criterios y conocimientos de las culturas y pueblos indígenas²⁶.

Al respecto, sólo como ejemplo, podemos decir que en las culturas andinas el tiempo cíclico de la vida real es contingente. El manejo del tiempo es, a la vez, complejo, dinámico e incompatible con los esquemas de planificación basados en el tiempo lineal e ideal. La noción de organización e institucionalidad es otro aspecto a tomar en cuenta. Por ejemplo, las estructuras

26. Sobre el tema de gestión institucional de la educación, la tesis de Adalino Delgado, "Cambio o pervivencia de la institución escuela en tiempos de Reforma" (PROEIB, 2001), ofrece interesantes datos sobre el carácter posicionalista y subordinado de la administración educativa, las relaciones sociales y laborales, basado en el control, la obediencia y la imposición.

organizativas de las juntas escolares en los diferentes niveles y el modo de funcionamiento son comunes para todos los contextos culturales; no toman en cuenta que las formas de organizarse, deliberar, decidir, llegar a consensos, en suma las formas de ejercer la democracia son diferentes entre una y otra cultura (De Zutter, 1994, pp. 155-156).

Existe también la tendencia de reducir el análisis de la gestión institucional al ámbito de la escuela, perdiendo de vista la relación y el modo de funcionamiento de toda la estructura organizativa y administrativa de la educación. Asimismo, es importante reconocer que la gestión institucional tiene relación no sólo con estructuras organizativas y de participación, sino con la alteridad. En algunos ámbitos de la gestión educativa aún no ha cambiado la actitud colonialista, xenofóbica y racista frente a los indígenas de parte de algunos funcionarios, autoridades y maestros.

De Zutter (1994) ofrece interesantes pistas para entender la lógica de los campesinos andinos cuando se trata de la planificación. Un aspecto importante, según este autor, consiste en reconocer los ciclos del tiempo campesino, del tiempo real. La programación, las decisiones y los procedimientos campesinos toman en cuenta un sinnúmero de ciclos que se repiten y se modifican de acuerdo a la versatilidad de muchos factores. Los ciclos regenerativos de la vida se superponen, se complementan y a veces se contradicen.

Moldear formas de gestión educativa desde la perspectiva indígena exige la capacidad de adaptar las normas y formas propias a la dinámica real de este "otro". Si las culturas andinas visualizan los ciclos de vida en forma circular, un programa lineal difícilmente podría facilitar la concertación de actividades comunes (Ibid.), en nuestro caso, el funcionamiento adecuado de la escuela. Por ejemplo, un programa lineal de las actividades de la escuela lleva a priorizar una secuencia lógica de pasos y acciones para un funcionamiento "ideal" de la escuela, pero no real.

En los países latinoamericanos existen algunas experiencias sobre la problemática del cambio institucional en la educación que han sido sistematizadas²⁷. Estos aportes abren posibilidades para rediseñar nuevas formas de gestión institucional de la educación, coherentes con la cosmovisión y el modo de vida de los pueblos indígenas.

El modelo GESEDUCA propone estrategias basadas en la descentralización, concertación y negociación, la gestión orientada por proyectos peda-

27. En 1995, la UNESCO publicó las experiencias de Brasil, Chile y Venezuela como casos de innovaciones en la gestión educativa.

gógicos y la apertura a la comunidad. La cultura organizacional se construye sobre una visión compartida y una orientación estratégica (UNESCO, 1995, p. 17). El diseño institucional trasciende lo meramente organizativo para invadir el campo de las relaciones sociales en torno a la escuela (Ibid., p. 22). Asimismo, la descentralización debe basarse en el reconocimiento de la diversidad y en la flexibilidad de la gestión (Ibid., p. 32).

Al referirse a los nuevos modelos de gestión, Casassus (1999, p. 16) visualiza, entre otros, dos aspectos importantes: La gestión como interacción social y la gestión como proceso de aprendizaje. La gestión como interacción social es, desde una perspectiva de la representación, la capacidad de articular representaciones mentales o de generar y mantener conversaciones para la acción. "La acción en una organización es una acción deliberada y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera" (Shon y Agrys, citados en Casassus, 1999, p. 18).

Por tanto, la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción. En ese sentido, la gestión sería un "sistema comunicacional", o la capacidad de formular peticiones y obtener promesas (Ibid., p. 25).

Respecto a la gestión como proceso de aprendizaje, Casassus dice: "La gestión de una organización se realiza como un proceso de aprendizaje de la adecuada relación de la estructura, estrategia, sistema, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno" (ibid.). En esta visión, la idea de aprendizaje puede ser capitalizada como aprendizaje mutuo, en un proceso continuo. Quiere decir que las culturas o pueblos indígenas también tienen mucho que enseñar y no sólo deben capacitarse para participar en los modelos de gestión diseñados por los planificadores.

Si bien los nuevos modelos de gestión reconocen "la emergencia del sujeto humano" como elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones (Casassus, 1999, p. 27), es necesario destacar que no existe un sujeto universal. Los nuevos modelos de gestión quieren abrirse hacia culturas diversas, pero son los pueblos indígenas los que deberían diseñar las formas de gestión de su educación y enseñarlas a los otros actores.

28. GESEDUCA es un modelo de gestión educativa que ha sido diseñado y propuesto por la OREALC (1991) y fue experimentado en Argentina, Chile y Venezuela.

1.7. Negociación e interculturalidad

El concepto moderno de negociación es tomado como concertación y su importancia se basa en el papel constitutivo de las transacciones en el desarrollo de las culturas (Bonfil, 1987). El hecho de que las culturas originarias hayan logrado sobrevivir significa que son suficientemente abiertas para recrear nuevos conocimientos de otras culturas. Según García (1995), la defensa enérgica de los patrimonios étnicos y de la autonomía política de los pueblos indígenas no está reñida con las transacciones interculturales.

Un enfoque de interculturalidad en los procesos de negociación, por ejemplo, entre pueblos indígenas y el Estado posibilitaría un diálogo más abierto sobre los objetivos de la educación. El ingreso de los indígenas al mundo global con nombre propio no excluiría la posibilidad de una crítica a la modernidad en sí misma y las posibles alternativas de modelos de desarrollo más concordantes con la tradición cultural indígena.

Por consiguiente, los programas de EIB para pueblos indígenas podrían ser diseñados sobre la base de negociaciones en cuanto al control cultural (Bonfil, 1987) y el conflicto existente entre sistemas de conocimiento subalternos y dominantes. Esto permitirá superar ciertos prejuicios sobre "lo moderno" y su posición privilegiada respecto a "lo tradicional". Así, el ejercicio de los derechos indígenas, los derechos colectivos y el derecho a la cultura abrirían la posibilidad de un permanente entrecruzamiento de formas distintas de disputar y negociar el sentido de la modernidad, pues hay una diferencia entre negociar la identidad y negociar la modernidad. Entonces, la negociación puede estar orientada a la afirmación cultural.

El concepto moderno de negociación tomado como concertación y el desarrollo de una metodología de negociación planteados por el Programa de Negociación de la Universidad de Harvard se conocen como "manejo de conflictos". Si bien el marco conceptual y metodológico de este programa es una importante contribución, sobre todo, porque se trata de un tema muy nuevo en el campo de las ciencias sociales y políticas, es necesario apuntar que los criterios y objetivos que subyacen en el proceso de negociación están basados en concepciones y modelos de sociedades occidentales y urbanas que, de hecho, tienen una particular cosmología y modos de relacionamiento entre individuos.

Lo que aún no se ha desarrollado es el tema de las negociaciones interculturales: cómo las personas o los grupos que tienen diferentes costumbres

y valores se encuentran para entablar procesos de negociación. Los valores y las concepciones propias de cada cultura ayudan a construir teorías de negociación basadas en categorías culturales locales.

2. El distrito mayor indígena de Raqaypampa¹

Durante la gestión de 1998, con la participación del gobierno municipal de Mizque, la Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa, un equipo de profesionales de la institución CENDA² y otros consultores, realizaron un autodiagnóstico en las diferentes comunidades y subcentrales del distrito. El objetivo era la elaboración del Plan distrital de desarrollo indígena de Raqaypampa (PDDI). Gran parte de los datos que consigna este capítulo fueron extraídos de dicho autodiagnóstico y de un estudio realizado en 1999 por el PROEIB Andes sobre detección de necesidades del bachillerato pedagógico.

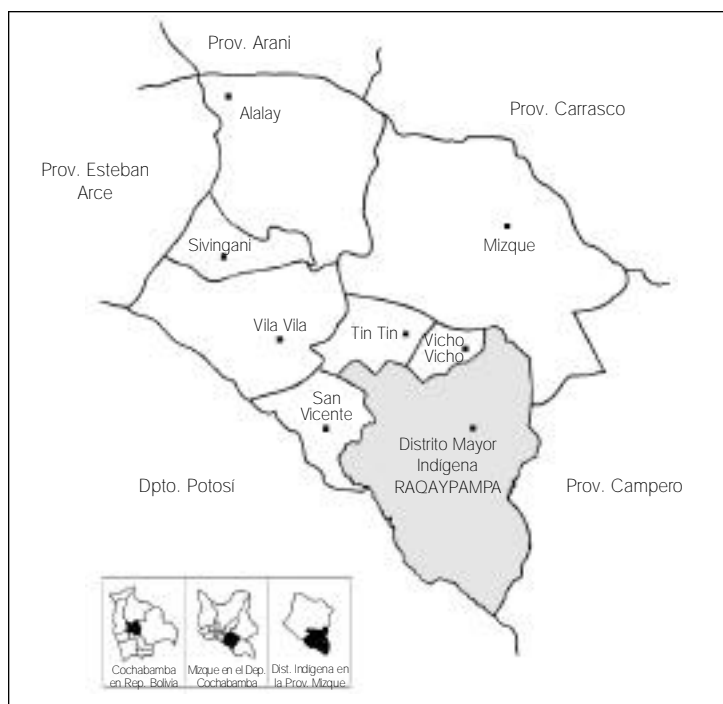
2.1. Ubicación geográfica

El Distrito Indígena Mayor de Raqaypampa se encuentra ubicado en la parte sur de la provincia Mizque. Forma parte de las provincias del cono sur de Cochabamba y limita al este con la provincia Campero, al oeste con San Vicente y el departamento de Potosí, al norte con Vicho Vicho, Mizque y Tin Tin, y al sur con el departamento de Potosí.

1. El Distrito Mayor Indígena de Raqaypampa no está reconocido legalmente. La Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa tramita el saneamiento de su territorio para constituirse en municipio indígena. En la mayoría de los documentos oficiales de la organización, se usa esta denominación para referirse a las cinco subcentrales afiliadas.

2. CENDA es una ONG que trabaja en la zona desde hace una década aproximadamente.

Figura 1. Sección municipal de Mezque



Geográficamente, la comunidad de Raqaypampa se encuentra al centro del distrito mayor indígena. También es la sede de la Central Regional Indígena. Estas condiciones más su numerosa población y presencia de la feria regional que se realiza los jueves de cada semana, la convierten en el punto de referencia del resto de las comunidades.

Raqaypampa se comunica principalmente con los centros poblados de Aiquile y Mizque, adonde los pobladores acuden semanalmente a las ferias interregionales. Estos centros sirven como puntos de comunicación intermedia hacia el Valle Alto, las ciudades de Cochabamba y Sucre, con las que se vincula mediante caminos carreteros de tierra, distantes a 45 y 50 kilómetros respectivamente.

De las 40 comunidades del distrito, se puede llegar en vehículo sólo a 27 (68%). En pocos casos, existen caminos carreteros de acceso en regular estado.

2.2. Los pobladores

La población del Distrito Indígena Mayor de Raqaypampa está dividida en cinco subcentrales: Raqaypampa, Santiago, Laguna Grande, Molinero y Salvia. Un total de 2.623 familias afiliadas suman 11.639 habitantes: 5.986 mujeres (51%) y 5.653 hombres (49%). El cuadro 1 detalla la población por subcentrales.

Cuadro 1.

Estructura poblacional por edades	
Edades	Porcentajes
0-9 años	36
10-19 años	19
20-40 años	28
+ 40 años	17
Total	100

Fuente: CENDA y CRSUCR, 1999.

El cuadro 2 muestra la estructura poblacional por edad del Distrito Indígena de Raqaypampa.

Cuadro 2.

Distribución de la población de Raqaypampa por subcentrales				
Subcentral	Cantidad de familias	Cantidad de habitantes		
		Hombres	Mujeres	Total
Raqaypampa	1.031	2.428	2.287	4.715
Laguna Grande	756	1.449	1.948	3.397
Molinero	327	767	609	1.376
Santiago	220	492	627	1.119
Salvia	289	517	515	1.032
Total	2.623	5.653	5.986	11.639

Fuente: CENDA y CRSUCR, 1999.

Los datos muestran que la población juvenil es del 55%. El 47% comprende a la población juvenil-joven-adulto. Si se le suma la población mayor, se alcanza el 64% de la población con plena capacidad productiva.

Laguna Grande es una de las subcentrales más alejadas del centro referencial y de comunicación que es la comunidad de Raqaypampa, a la que, sin embargo, le sigue en cantidad de afiliados. Suma 10 comunidades afi-

liadas, con aproximadamente 800 familias que han logrado mantener y revitalizar su cultura, sus costumbres, fiestas, vestimenta, rituales, etc.

Los pobladores afirman que, en Laguna Grande, los terrenos cultivables –donde conservaron y multiplicaron una gran variedad de semillas de papa– son mucho más extensos que en el resto del distrito.

2.3. Antecedentes históricos de la cultura raqaypampeña

Según el "Plan distrital de desarrollo indígena de Raqaypampa" (CENDA y CRSUCR, 1999), a partir de las investigaciones etnohistóricas (que son escasas para la región) se considera a los chuwis como la población étnica originaria de lo que hoy es la provincia de Mizque y parte de Campero y Carrasco. En el período precolonial, los chuwis se constituyen junto a los chayantas, sacacas, moro moros, qhara qharas y chichas en parte del conglomerado de los señoríos aimaras que conformaban el reino Charka Kollasuyu.

A principios de la Colonia, la población originaria se mantiene, pero la función de los pueblos de administración colonial, las *mit'as*³, el tributo y la malaria terminan diezmandola, lo que provoca un principio de desplazamiento de los sobrevivientes hacia las zonas altas.

Al llegar el período Republicano, se encuentran dispersos y amalgamados con la población indígena traída por los colonizadores de otras regiones. Desde fines del siglo XIX y hasta la década de 1950 (período de la Reforma Agraria), se suceden migraciones indígenas desde los valles de Mizque, el valle alto de Sacabamba (provincia Esteban Arze), hacia las entonces haciendas de Raqaypampa, Laguna y Santiago, que prácticamente cubrían lo que hoy es el territorio alteño.

Existen factores coadyuvantes que se entretajan en la estructuración del territorio étnico actual y que son de vital importancia en el transcurso de los últimos 40 años. Entre ellos se destacan:

- La ubicación de las mesetas o pampas en un extremo de la provincia, por encima de los pisos tradicionales de los pobladores de los valles de Mizque y Campero.

3. *Mit'a*: turnos de trabajo impuestos por el sistema colonial a los indígenas.

- Su acceso hacia bosques secos colindantes con la provincia Charcas del Norte de Potosí y tierras semihúmedas de Campero.
- La existencia de importantes comunidades controladas por piqueros junto a las comunidades con haciendas.
- La reconocida capacidad de producción de papa y trigo.

Dichos factores configuran paulatinamente un núcleo territorial que va afirmándose en el tiempo y en el que confluye una dinámica organizacional que busca consolidar una identidad propia, diferente a las de los valles circundantes de Mizque y Campero y al vecino Norte de Potosí, pero que, de alguna manera, va recuperando elementos de todos ellos.

Así se fue moldeando su espacio territorial y su constitución étnica, conforme se van estructurando alrededor de ideales comunes en la ocupación del espacio y en la forma de producción (Espinoza, 1992; CENDA y CRSUCR, 1999).

Esta construcción cultural tiene codeterminantes clave en su recorrido. Una de ellas es la particular forma de trabajar el espacio, que permite a la agricultura de pampa ser más intensiva en el empleo de la tracción animal. A esto se debe añadir el acceso al monte (otro piso ecológico), que supone una combinación de técnicas y formas de aprovechamiento, con un subsistema ganadero importante asociado a la producción agrícola, una organización calendárica del tiempo con marcadas itinerancias y, por supuesto, la generación de espacios festivos donde se recrea y desarrolla esta construcción étnica.

Todo lo anterior fue acompañado con la elaboración de música, textiles e indumentaria apropiada al medio, colores fuertes, figuras e iconos que representan el contraste del paisaje con elementos de la vida cotidiana, diversidad de instrumentos musicales que acompañan este dinámico andar según las épocas del ciclo agrícola -algunos de los cuales, como el tabla charango, la much'alawata y la quena de matrimonio son ejemplos exclusivos de esta recreación particular de la cultura alteña-.

La necesidad de combinar el paisaje y el comportamiento natural de una época con el comportamiento social de los comuneros es otra búsqueda permanente de sintonización del hombre con su medio. Esto contribuye decisivamente a su estructuración como cultura. Alimenta también este proceso la recreación de la cosmovisión, o forma de entender el mundo, dimensión que se plantea claramente en principio con la rearticulación de la concepción de los dos grandes períodos o tiempos del calendario agrícola: a) el paray tiem-

po o tiempo de lluvias, período clave de las siembras que abarca desde noviembre hasta marzo-abril; b) el ch'akí tiempo o tiempo seco que representa al tiempo de la cosecha, de intercambios económicos y sociales, que normalmente comienza en mayo y se prolonga hasta octubre.

Esta forma de dividir el tiempo es la expresión que sintetiza la vigente percepción dual de los raqaypampeños, ya que hay una correspondencia entre la función productiva con actividades agrícolas y no agrícolas. Las actividades productivas se intercalan con momentos festivos y la elaboración de música e instrumentos perceptibles, compatibles y sintonizables sólo en su respectiva época.

Así, la consolidación cultural que se produce atraviesa los diferentes aspectos de la vida de los alteños: la tecnología, la forma de producir, la fabricación y el diseño de sus textiles y ropa, su forma de pensar, la estructura de la organización, su manera de tocar la música, etc.

Aunque afectados por las tendencias homogeneizantes y civilizatorias del sistema imperante, los raqaypampeños han vivido en los últimos 40 años un proceso de crecimiento y recreación cultural intenso que continúa en pleno desarrollo. Su cultura se encuentra ente los grandes potenciales alteños y es tema de reflexión permanente.

2.4. Aspectos sociolingüísticos

En Raqaypampa existe un claro predominio de la lengua quechua sobre el castellano. Este predominio se hace evidente tanto en el hogar, en las relaciones sociales (fiestas, reuniones) como en el intercambio económico (feria). El castellano se usa escasamente y sólo cuando es necesario en las relaciones formales con las autoridades políticas, estatales, porque algunos funcionarios también hablan el quechua. Otro espacio de uso del castellano -aunque con restricciones- es la escuela.

En las comunidades del Distrito Indígena de Raqaypampa buena parte de la población joven que migró a las ciudades o pueblos, por temporadas largas o con cierta regularidad, aprendió castellano. Conforman un grupo de bilingües en diferentes grados. Por ejemplo, muchas personas son bilingües incipientes, pues entienden el castellano, pero no pueden hablarlo. Algunos dirigentes sí hablan castellano.

Son monolingües quechuas las personas adultas, en particular, las mujeres, que no tuvieron la oportunidad de migrar ni asistir a la escuela. De hecho, en Laguna Grande hay menos migración y, por ende, el uso del castellano en los diferentes espacios es más restringido que en las otras subcentrales de Raqaypampa.

La mayoría de los profesores que trabajan en los núcleos escolares del Distrito Indígena son quechuahablantes. El castellano y el quechua son usados para la enseñanza, aunque los niños dicen que fuera de la escuela no tienen otros espacios para practicar el castellano. En todas las reuniones, asambleas, talleres, etc., patrocinados por instituciones se habla la lengua quechua.

2.5. Las organizaciones indígenas

La organización máxima en el Distrito Indígena es la Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa (CRSUCR) –conformada en agosto de 1997-, que cuenta con una directiva presidida por un secretario ejecutivo. Esta organización matriz aglutina las cinco subcentrales. En cada subcentral existe un directorio con diferentes carteras y, a nivel de comunidad, funcionan sindicatos indígenas. En todo el distrito hay 40 sindicatos.

Un hito importante a nivel organizativo es que desde fines de 1996 y mediados de 1997, con la reestructuración territorial de todas las comunidades de la región alteña, se tramitó el reconocimiento ante la alcaldía de Mizque como el "distrito mayor indígena de Raqaypampa", en el contexto de la municipalización del país y con opción a tramitar luego su constitución en municipio indígena.

El objetivo común de la organización sindical indígena se centra en la defensa de la tierra y la gestión territorial y se sustenta estructuralmente por la unidad cultural económica y social, articulada a un conjunto de normas comunales ampliamente aceptadas. Todas ellas están insertas en el complejo de sistemas de producción y reproducción social, cuya estrategia parece haberse diseñado para contrarrestar las contingencias ambientales propias del espacio andino y la agresión permanente e histórica sufrida durante la Colonia, luego con los hacendados y finalmente con pueblerinos, comerciantes, malos políticos y otros agentes externos (CENDA y CRSUCR, 1999).

En las entrevistas realizadas a algunos comuneros (hombres y mujeres, principalmente adultos) pudimos recoger sus opiniones acerca del rol de las organizaciones indígenas. Algunos dijeron que las organizaciones indígenas están orientadas a resolver los problemas que se suscitan en la comunidad, como peleas, riñas, daño a las chacras, etc. -los conflictos más graves pueden pasar a ser tratados a nivel de subcentral-, y a gestionar servicios y proyectos de desarrollo para las comunidades. "Nuestras organizaciones están para que reclamen por nosotros a las autoridades."

En consecuencia, la organización sindical es la institución local más importante para los alteños. En ella se concentra la mayor instancia de toma de decisión y poder local. El gobierno que ejerce abarca los diferentes aspectos de la vida comunal, desde las cuestiones agrarias (en particular la tenencia de la tierra) hasta las relacionadas con educación, justicia, caminos, salud y la gestión de proyectos hacia las instituciones, incluyendo las de carácter familiar (CENDA y CRSUCR, 1999).

Como parte de la organización indígena, funcionan instancias de coordinación y participación social en la educación como el Consejo Regional de Educación (CREA) y los consejos comunales (CCE) en los cuales participan los indígenas y los docentes. Los consejos tienen internamente otras carteras (Ibid.).

2.6. Aspectos socioeducativos

Los núcleos y escuelas del distrito indígena de Raqaypampa pertenecen al distrito 10 de Educación, cuya cobertura territorial abarca el Municipio de Mizque. La red de servicios educativos de Raqaypampa en la gestión 2000 cuenta con cuatro núcleos educativos: Betta Raqaypampa, Santiago, Laguna Grande e Ichhuqata, cada uno con ocho unidades educativas (CENDA y CRSUCR, 1999).

Respecto a la cobertura institucional y el funcionamiento de las escuelas, los datos que ofrece el PDDI son los siguientes: de las 32 unidades educativas existentes, sólo funcionan 21. La población escolar es de 1.109 alumnos: 46% niñas y 54% niños. La tasa de deserción escolar es del 11%. La tasa de repitencia es del 11,5%. Existen 73 cursos desde el grado preescolar al séptimo de primaria, y 55 ítems asignados a la región.

De los cuatro núcleos existentes, sólo el núcleo de Santiago cuenta con infraestructura nueva, mientras que la de Laguna Grande está en malas condiciones.

Durante la gestión 1998, el 87% de los maestros eran interinos (53 maestros), 14% contaba con seis años de trabajo en la zona y 60% de 1 a 3 años, el 70% había cumplido en 1998 su primer año como docente. Para la gestión 2000, el 90% de los maestros eran titulados y estaban cumpliendo sus primeros años en la docencia. El 80% de los docentes hablan la lengua quechua.

Buena parte de los docentes han recibido capacitación en temas relacionados a la EIB, como parte de los programas de transformación y mejoramiento que se implementan en las diferentes unidades educativas del distrito. Sin embargo, la permanencia inestable y la falta de continuidad en sus fuentes de trabajo influyen en los resultados esperados de la capacitación. El trabajo irregular de los docentes, por cambios repentinos o ausencias prolongadas, se atribuye a la baja remuneración económica, a la lejanía y falta de accesibilidad del distrito y a la falta de condiciones de trabajo en algunos núcleos.

Cuadro 3.

Síntesis de la situación de funcionamiento de la Red de Servicios de Educación en los núcleos del Distrito Indígena					
Núcleos	Unidades educativas	Escuelas que funcionan	Escuelas que no funcionan	Maestros	Aulas y cursos atendidos
Raqaypampa	8	6	2	16	24
Laguna Grande	8	5	3	19	20
Ichhuqata	8	5	3	9	14
Santiago	8	5	3	9	15
Totales	32	21	11	53	73

Fuente: CENDA y CRSUCR, 1999.

Según las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, las escuelas no funcionan dado que en algunas unidades educativas no se cumple con los requisitos de número mínimo de alumnos (25 alumnos), por lo cual los ítems son retirados. Otra razón es la escasez de ítems. También influye la migración de niños y jóvenes a causa de la falta de producción agrícola que produce la sequía. El tema de la asistencia de los niños a la escuela es tratado en el sindicato. Todos los padres que tienen hijos en edad escolar están obligados a mandar a sus hijos a la escuela y existe una multa en dinero para los que no cumplen.

Cuadro 4.

Población escolar año 1998										
Núcleos	Alumnos inscriptos		Alumnos efectivos		Deserción		Promoción		Reptencia	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Raqaypampa	237	208	212	184	11%	12%	199	162	6%	12%
Santiago	77	62	64	53	17%	15%	53	42	17%	21%
Ichhuqata	69	72	60	62	13%	14%	59	60	2%	3%
Laguna Grande	233	183	204	167	12%	9%	179	139	12%	17%
Total	616	525	540	466	12%	11%	490	403	9%	14%
Total H-M	1.141		1.006		11,5%		893		11,5%	

Referencias:

H: hombres - M: mujeres

Fuente: CENDA y CRSUCR, 1999.

Según los datos que consigna el PDDI, durante la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe entre 1991-1994 y ante la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, el ETARE consideró al núcleo de Raqaypampa una experiencia interesante, de la que se destacó la participación social indígena en la educación (Consejos Comunales de Educación) y las ventajas comparativas de la EIB para el aprendizaje de los niños. La llegada de la Reforma Educativa encuentra a Raqaypampa con propuestas encaminadas, por lo que la ratifica como un núcleo piloto de EIB. A partir de 1996, se comenzaron a implementar en la región los programas de mejoramiento y transformación, como se muestra en el cuadro 5.

Cuadro 5.

Programas de la Reforma Educativa		
Núcleo	Año de mejoramiento	Año de transformación
Raqaypampa		1996
Santiago	1996	
Ichhuqata		1996
Laguna Grande		1999

Fuente: CENDA y CRSUCR, 1999.

Desde 1999 se busca reactivar el funcionamiento de las unidades educativas que conforman el Distrito Indígena, como experiencia piloto de Reforma Educativa, ya que debido a una serie de dificultades, no se continuó implementando. Lo poco que se avanzó se fue diluyendo por la propia falta de estabilidad en los recursos asignados a la región (director distrital de Educación de Mizque, citado en CENDA y CRSUCR, 1999).

3. Demandas de las organizaciones indígenas sobre las épocas de funcionamiento de la escuela

3.1. Algunos antecedentes históricos de los procesos de negociación

Las organizaciones indígenas de la subcentral de Raqaypampa siguieron un largo proceso de reivindicaciones y planteamiento de demandas en el tema educativo. Este proceso tuvo diferentes momentos y ritmos, hubo encuentros y desencuentros entre autoridades educativas y organizaciones indígenas. La necesidad de un calendario escolar regionalizado formó parte de una propuesta de educación propia. Con la constitución del Distrito Indígena se integraron en la propuesta los cuatro núcleos escolares, cuya cobertura abarca 40 comunidades indígenas. En las últimas negociaciones, el calendario escolar regionalizado fue un planteo específico desvinculado del conjunto de demandas sobre educación.

3.1.1. La emergencia de demandas a raíz de los conflictos entre comunidad y escuela

De acuerdo con los documentos revisados, a mediados de la década de 1980 se suscitaron conflictos serios entre la escuela y la comunidad por el abandono de los maestros, quienes, debido a la crisis económica y la inflación, abandonaban el cargo y eran reemplazados por bachilleres o docentes interinos. Esta situación motivó a las organizaciones a contar con docentes indígenas. En los testimonios y actas de asambleas del año 1986 (CENDA, 1997) aparece la idea de implementar escuelas campesinas, autogestionadas por las mismas comunidades.

CENDA, una institución no gubernamental que trabaja en la zona, decide apoyar las demandas de las organizaciones.

"Nosotros apoyamos estos procesos, porque nos pareció muy interesante este tema de la escuela. Cuando empiezan estas discusiones, vemos claramente que la comunidad tiene una capacidad de ejercer un control social sobre la escuela; demuestra esa capacidad. Entonces, inclusive planteamos un proyecto cuyo objetivo fue fortalecer la capacidad de control social sobre la escuela." (Entrevista a P. Regalsky, ex director de CENDA)

El CENDA vincula su trabajo sobre producción agrícola y uso de tecnología a los programas de alfabetización que fueron implementados con el apoyo de facilitadores de las mismas comunidades:

"La alfabetización no formaba parte de nuestro programa, pero fue una demanda muy fuerte, y bueno, pensando, dijimos esos espacios de alfabetización, esos grupos pueden servir para más bien discutir todo el tema del sistema productivo y las estrategias; en vez de que sea simplemente alfabetización, que se discuta todo lo que se ha llegado a conocer a través de la investigación; el tema de la tecnología campesina y su viabilidad y lo apropiado que es esa tecnología para el punto de vista de esa comunidad. (Ibíd.)

La implementación de programas de alfabetización apoyados por el CENDA tuvo buenos resultados, pero, a la vez, implicó un involucramiento en el conflicto de la escuela, porque los grupos eran alfabetizados en lengua quechua. Para sorpresa de los propios campesinos, empezaron a aprender a leer y escribir en pocos meses. Muchos padres de familia asistían a los grupos acompañados de sus hijos en edad escolar, quienes aprendieron allí mejor que en la escuela. Esto causa una arremetida contra los maestros, porque los campesinos empiezan a dudar de sus métodos de enseñanza. Por su parte, los maestros amenazan con expulsar a los niños que asistan a los grupos de alfabetización.

La exitosa experiencia de alfabetización en quechua promueve la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB en 1989, del entonces Ministerio de Educación y Cultura, con el apoyo de UNICEF. Los campesinos se habían dado cuenta de que la enseñanza en quechua superaba a la enseñanza en castellano y exigieron que los grupos se realizaran en Raqaypampa.

Paralelamente, otra experiencia interesante tenía lugar en la escuela de Rumi Muqu, entre los años 1987 y 1991, con una concepción y gestión indi-

gena. La escuela estaba a cargo de un docente indígena que era retribuido por la comunidad con productos agrícolas. Tenía un calendario completamente diferente y funcionaba desde fines de junio hasta fines de octubre. En este modo de funcionamiento había más calidad que cantidad de horas y días, lo que respondía a la demanda de los campesinos.

La escuela de Rumi Muqu fue integrada al sistema estatal debido a la falta de sustentabilidad de las contribuciones por parte de la comunidad y los requisitos exigidos por el Ministerio de Educación para la concesión de un ítem.

Esta experiencia y la implementación del PEIB hacen que la CSUTCB tome parte activa de este proceso y lo impulse mediante sus representantes a nivel departamental. Se genera así una nueva dinámica que involucra a más actores relacionados con las organizaciones campesinas a nivel nacional. Los dirigentes campesinos estaban interesados en seguir el proceso que se estaba dando en Raqaypampa, cuyas principales demandas eran una escuela al servicio de la comunidad, que respete la cultura de los raqaypampeños, y la enseñanza en quechua.

El caso Raqaypampa se convirtió en tema de los congresos nacionales de la CSUTCB. El núcleo de Raqaypampa fue reconocido como núcleo piloto del proyecto intercultural bilingüe en 1991 y ratificado como tal por la Reforma Educativa en 1994.

3.1.2. El calendario escolar regionalizado como parte de las demandas de educación propia

Antes de 1992, en las demandas de las organizaciones indígenas ya estaba presente la necesidad de un calendario escolar adecuado al calendario agrícola, junto con las de bilingüismo, educación propia, autonomía, interculturalidad, incorporación de conocimientos propios y formación de docentes indígenas.

En agosto de 1991 se realizó el III Seminario de la Subcentral Campesina de Raqaypampa, donde se analizó la situación problemática que existía entre la organización campesina y las autoridades educativas. Respecto al calendario escolar, se planteó que las vacaciones en la escuela fiscal coincidieran con el trabajo agrícola, del 30 de mayo al 24 de junio.

A fines de enero de 1992 se realizó el I Seminario de Educación Intercultural Bilingüe, con la participación de la CSUTCB, FSUTCC, CONMERD, UNICEF, CENDA y autoridades educativas del distrito de Aiquile y la subcentral de Raqaypampa. Allí se logra conformar el primer Consejo

Educativo, siendo una de sus funciones la definición del calendario escolar regionalizado. En el Seminario se analizaron las dificultades de la educación en las comunidades campesinas:

- Las organizaciones indígenas no son tomadas en cuenta para tomar decisiones acerca de la educación que desean para sus hijos, ni para designar y evaluar a los profesores.
- Las comunidades campesinas nunca han sido consultadas para la definición de políticas educativas.

En consecuencia, uno de los principales planteamientos fue la necesidad de una educación propia y, por ende, de un calendario escolar adecuado al calendario agrícola, para que los niños puedan asistir a clases sin descuidar los trabajos agropecuarios que, para ellos, son el aprendizaje de la vida. La propuesta consiste en desarrollar las clases entre los meses de junio y noviembre.

A continuación ofrecemos algunos testimonios de los dirigentes que asistieron al Seminario, acerca de la necesidad de un calendario escolar regionalizado:¹

Testimonio 1, Primo Caero

"Es una pena, compañeros, ellos solos elaboran el calendario escolar. Por qué no nos llaman a nosotros y los padres de familia, nos cierran las puertas. En esta región estamos viviendo bajo el sistema de minifundio, posiblemente en otros sectores como los valles tienen todavía tierras donde trabajar, por eso el calendario escolar está funcionando bien y no presenta problemas. Es necesario elaborar otro calendario escolar, porque nosotros no tenemos suficientes tierras para cultivar, y tenemos que ir al monte a trabajar a nuestras tierras, cargados de nuestras gallinas, llevando nuestros animales. Si nuestros hijos van a seguir yendo a la escuela, quién les va dar de comer. Por eso nosotros decimos que tenemos que elaborar un nuevo calendario escolar de acuerdo a nuestra forma de vida en la comunidad."

Testimonio 2, Clemente Salazar

"El calendario escolar tiene que ser de acuerdo al calendario agrícola, por qué los profesores tienen que compararnos con otros núcleos como Laguna, Cercado, etc. Nuestro lugar no es igual, posiblemente

1. Estos testimonios fueron traducidos del quechua; están tomados del dossier sobre "Problemática educativa y los Consejos Comunales de Educación", CENDA, 1997.

ellos tienen todavía montes donde dejar su ganado, por eso disponen de tiempo. Aquí estamos dentro del sistema de minifundio. Tenemos que pastorear a los animales (vigilando constantemente) y por eso ya no podemos trabajar."

Testimonio 3, Primitivo Caero, profesor campesino de Rumi Muqu

"Hablando de los alumnos en toda la Subcentral, el calendario escolar no es como para la gente del campo, porque el campesino está inmerso en el trabajo de la tierra, con los animales; trabajando para garantizar la alimentación de la familia. Es aquí donde queremos que nuestros hijos nos ayuden a cuidar los animales que aprendan a trabajar como nosotros, cuando estamos en la época de trabajo. Yo pediría que tengamos que elaborar un calendario escolar de acuerdo a nuestra vivencia. Mientras no se modifique el calendario escolar de acuerdo al calendario agrícola, no veo que la educación mejore y marche bien. En la escuela Rumi Muqu empezamos el calendario escolar el mes de julio y trabajamos hasta el mes de octubre. En este tiempo no hay ningún trabajo agrícola para nuestros hijos. Los padres de familia ven que los niños no tienen que estar solamente en la escuela, tienen también que aprender a trabajar con el arado y hacerse otras herramientas de trabajo."

Sobre la base de estas argumentaciones, las principales resoluciones del Seminario fueron:

1. Aprobar el calendario escolar de acuerdo al calendario agrícola.
2. Nombrar maestros interinos de la comunidad.
3. Desarrollar iniciativas propias de la comunidad en educación, como la escuela campesina.
4. Conformar los Consejos Educativos Comunales.

Entre otras, las principales atribuciones de los Consejos Educativos Comunales fueron:

1. Definir el calendario escolar agrícola flexible, según el comportamiento del tiempo.
2. Evaluar el trabajo de los profesores y los resultados del aprendizaje de los niños.
3. Sugerir que los contenidos emergentes de la vida comunal formen parte de la enseñanza.

Después del primer Seminario en marzo de 1992 se llevó a cabo una reunión en la que se decidió cambiar el calendario escolar de acuerdo al calendario agrícola, se pidió empezar las clases en febrero y fijar vacaciones anticipadas para la cosecha de papa, del 15 al 30 de abril, y para la cosecha de trigo y maíz, del 1 al 25 de junio, para permitir una mayor asistencia de los alumnos a la escuela (CENDA, 1997). Sin embargo, las resoluciones emanadas del Congreso causaron mucho descontento en las autoridades educativas de Aiquile y quisieron cerrar el núcleo de Raqaypampa, mediante una resolución (determinación administrativa de autoridades educacionales de la supervisora Regional de Educación Rural de Aiquile) emitida el 4 de abril de 1992. Allí dice:

"En vista de los últimos acontecimientos negativos que se han producido en el núcleo escolar de Raqaypampa, en contra de las disposiciones legales emanadas de autoridades nacionales y de esta regional, además de la representación efectuada por los maestros del núcleo de referencia solicitando su reubicación y el deseo de no retornar al lugar de sus funciones; se resolvió: 1. La reubicación de los maestros del núcleo en otras situaciones y 2. La disposición de ítems de dicho núcleo en requerimientos solicitados."

Los motivos que llevaron a esta resolución son:

1. Desconocimiento del Calendario Escolar faccionado [sic] por las autoridades nacionales y regionales, con una imposición arbitraria de dos vacaciones (30 días).
2. Imposición de un horario no acorde a las disposiciones legales (6 horas diarias).
3. Problemas con la matrícula escolar.
4. Maltrato a maestros.
5. Desconocimiento a la autoridad del director y supervisores.

Ante esto, la CSUTCB, en su ampliado nacional del 7 de abril de 1992, saca un voto resolutivo en el que señala:

"La Educación Intercultural Bilingüe es para rescatar nuestra identidad pisoteada. La educación es tarea de todos, sin embargo, algunas autoridades departamentales y regionales desconocen este término e imponen su autoridad omnipotente frente a los campesinos, porque están empeñados a romper las buenas relaciones entre maestros y campesinos." (CENDA, 1997)

Con el propósito de evitar el cierre del núcleo escolar de Raqaypampa, autoridades educativas y organizaciones campesinas suscribieron el 20 de abril de 1992 un convenio con autoridades máximas de educación rural, CSUTCB y CONMERB. En lo que respecta al calendario escolar, el convenio dice:

"El desarrollo de las actividades escolares del núcleo de Raqaypampa deberá estar diseñado de acuerdo a las actividades relacionadas con los aspectos agroecológicos y climatológicos de la región; a pedido del Consejo Comunal de Educación Intercultural Bilingüe y que será determinado por las autoridades regionales de educación." (CENDA, 1997)

Después de este acuerdo se aprobaron las modificaciones al calendario escolar. En reunión del Consejo Comunal a fines de abril de 1992, se acordó introducir cambios en el Calendario Académico Escolar para todo el núcleo de la subcentral Raqaypampa. A demanda de los docentes, se modificó también el horario semanal de clases, de sábado a miércoles, para facilitar que los maestros cuenten con transporte, aprovechando los camiones que llegan a la feria. Estas modificaciones recibieron el visto bueno y la aprobación del director departamental de Educación Rural.

Entre 1993 y 1994, se realizaron en Raqaypampa varios eventos para discutir las bases de la educación campesina. En ellos, los *Yanapaqkuna* tienen un rol central. En junio de 1993 se llevó a cabo el III Congreso de la Subcentral de Raqaypampa con la participación de un miembro de la CSUTCB. Una de las demandas planteadas fue el calendario escolar: "Pedimos que también el Consejo Comunal de Educación haga conocer al Ministerio de Educación y agilice el calendario escolar, de acuerdo al calendario agrícola, que es de acuerdo al comportamiento del tiempo" (CENDA, 1997).

En septiembre de 1993 se realizó el Primer Seminario de Educación Intercultural Bilingüe del Conosur de Cochabamba, en la provincia Mizque, con la presencia de la CSUTCB, y con el apoyo del proyecto intercultural Bilingüe (MEC-UNICEF) y del CENDA. Participaron también dirigentes de otras provincias. Las principales dificultades de la educación en las comunidades campesinas que se plantearon fueron:

1. Los niños no pueden ir a la escuela, porque muchas veces las labores escolares coinciden con períodos de más trabajo agrícola.
2. La escuela no hace caso a las autoridades de la comunidad, sólo recibe órdenes "de arriba", de autoridades jerárquicas que a veces no conocen ni respetan a la comunidad.

2. Los *Yanapaqkuna* ("los que ayudan") son jóvenes elegidos por sus comunidades para que el CENDA los capacite en agricultura, forestería, comunicación y educación.

3. Los consejos comunales no son convocados para tomar decisiones, por ejemplo, para evaluar a los profesores, designar maestros; menos aún para decidir sobre el tipo de educación que se desea para los hijos.
4. Las comunidades campesinas nunca han sido consultadas sobre el contenido de las políticas educativas. (CENDA, 1997)

Las demandas de las organizaciones indígenas de Raqaypampa provocan malestar y rechazo no sólo de las autoridades educativas (director distrital y directores), sino también de los maestros, con los que se producen enfrentamientos permanentes. En realidad, la posibilidad de que las organizaciones indígenas tuvieran alguna capacidad de decisión en torno a la gestión educativa causaba ciertas disputas por el poder. Este era ejercido por un grupo de actores vinculados no sólo a la educación, sino también a instituciones de desarrollo y al propio municipio de Mizque. Además compartían la misma afiliación política (entrevista a P. Regalski).

La demanda de educación propia que presentaba la organización indígena de Raqaypampa estaba dentro del marco de la EIB. Los objetivos de la EIB, según la CSUTCB, debían estar orientados a la recuperación de la identidad cultural a partir de una enseñanza participativa, práctica y productiva basada en la historia, lengua, costumbres y música de los pueblos indígenas (CENDA, 1997). Se planteaba también que los consejos comunales debían tener poder de decisión y control sobre la escuela, que la comunidad debía supervisar el desempeño de los profesores para ver si hacían un buen trabajo.

El secretario de Educación de la CSUTCB señala: "La comunidad pide el derecho de participar dentro de la escuela tomando decisiones y controlando. Creemos que es hora de que la escuela sea única, pero diferenciada por criterios de lengua y región" (F. Condori, CONOSUR 1/93).

Desde la realización del primer congreso de EIB en Raqaypampa, las demandas y negociaciones en torno a una educación propia y a la definición de un calendario escolar adecuado a los ritmos de vida de las comunidades continuó con altas y bajas, dependiendo de las coyunturas y la acción de los dirigentes de turno. Hubo algunos años en los que no se hizo ningún reclamo.

A mediados de 1997 se procede a la reestructuración territorial de todas las comunidades de la región alteña, con el fin de lograr el reco-

nocimiento de la alcaldía de Mizque como distrito mayor indígena de Raqaypampa, en el marco de las nuevas leyes (Ley de Participación Popular, Ley INRA y Ley de Reforma Educativa). En agosto de 1997 se conforma la Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa. En opinión de algunos dirigentes, esto fue un logro después de 20 años de intentos de unificación.

En 1997 se organiza también el Consejo Regional de Educación (CREA) y empieza a funcionar en forma experimental el Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA), como paso esencial hacia la formación de maestros técnicos indígenas que apoyen la gestión de las escuelas y el municipio indígena, en vías de constitución. El CEFOA es considerado como el núcleo de la propuesta educativa indígena de Raqaypampa (CENDA y CRSUCR, 1999).

Por su parte, el CENDA, en su programa de apoyo al Distrito Indígena de Raqaypampa, prioriza la cuestión educativa, encaminada al reforzamiento del manejo o gestión territorial por parte de las comunidades campesinas, como un desafío para ofrecer respuestas locales a la EIB. La propuesta se denomina "Educación y gestión territorial autónoma" (CENDA, 1998).

El Consejo Regional de Educación (CREA) y los Consejos Comunales (CCE) formulan a las autoridades educativas (en diferentes niveles) demandas globales en torno a la educación, entre las que podemos citar:

- El reconocimiento formal del Centro de Formación Originaria de las Alturas (CEFOA), que tiene una propuesta de educación con perspectiva indígena que busca incorporar los recursos humanos locales como parte de la educación formal y la gestión municipal.
- La construcción local de un currículo en el marco de la Reforma Educativa.
- La aprobación del calendario regionalizado con base en el calendario agrícola.
- La implementación de un colegio secundario.

Sin embargo, según los dirigentes, estas demandas no son atendidas o son atendidas parcialmente³.

3. Notas de trabajo de campo.

3.2. Negociaciones y acuerdos recientes para la implementación de un calendario escolar regionalizado en todo el Distrito Indígena

Durante la gestión 1999 se llevaron a cabo reuniones conjuntas a nivel de núcleos con profesores y directores para establecer acuerdos sobre las épocas de inicio de las labores educativas, del descanso pedagógico y la fecha de clausura del año escolar. En el momento de analizar los diferentes ritmos de los ciclos agrícolas existentes en las zonas donde están ubicados los núcleos hubo dificultades para definir un solo calendario que recogiera estas dinámicas. Pero, en vista de que la Dirección Distrital exigía un calendario único, se tuvo que optar por una propuesta "conciliada":

"Para definir las fechas del calendario escolar hubo consenso de las bases, de acuerdo al acontecer de la vida, después de acuerdo al tiempo de lluvia, para evitar de esa manera el sufrimiento de los niños. De ese modo, no nos hemos atendido al calendario nacional sino más bien al calendario agrícola." (Entrevista a Z. Rojas, ex dirigente del CREA)

El calendario escolar regionalizado fue presentado al director distrital de Educación de Mizque, quien lo rechazó, porque no estaba de acuerdo con la propuesta. Los dirigentes tuvieron que ir varias veces a la oficina distrital y, ante las reiteradas negativas, apelaron a la Dirección Departamental de Educación en Cochabamba y luego al Viceministerio de Educación.

"Cuando hemos presentado el calendario escolar consensuado, no han querido aceptar las autoridades, han dicho que el calendario debe ser uno solo. Por tal razón mucho hemos tenido que caminar, mucho hemos discutido con las autoridades departamentales y el [director] distrital. De cualquier modo nos aceptaron para este año. Ahora ese calendario se está manteniendo. Hemos ido a la oficina distrital y después a la departamental. Debido a que no nos han aceptado en la oficina distrital, hemos pasado a Cochabamba. Ahí hay un asesor, José, recién nos han aceptado. Al distrital le hemos hecho llamar la atención, entonces ha llegado a Cochabamba y ahí recién con él nos hemos puesto de acuerdo, recién él se ha humillado, porque es bastante fregado. Entonces, como no nos ha querido aceptar por teléfono, hemos llamado al Ministerio, a la Viceministra Amalia, hasta ahí hemos apelado. De ese modo nos han aceptado. Posteriormente con el distrital en la oficina de Mizque nos hemos puesto de acuerdo, así han aprobado el calendario." (Entrevista a Z. Rojas)

Es importante mencionar que las propuestas planteadas desde 1992 sobre épocas de funcionamiento de la escuela no son retomadas en la última demanda, en la que sólo se plantea adelantar por una semana el descanso pedagógico con respecto al calendario escolar dispuesto para la región de los valles. Según uno de los dirigentes del CREA, esto se debe a que las autoridades educativas no estaban de acuerdo en modificar el calendario escolar vigente, sino en ajustar en una o dos semanas la época de inicio de clases y el descanso pedagógico.

El calendario escolar regionalizado para el Distrito Indígena de Raqaypampa que rige durante la gestión 2000 se ordena del siguiente modo:

- Inicio de labores escolares: febrero 28.
- Descanso pedagógico: 29 de mayo al 16 de junio.
- Conclusión de las labores escolares: 31 de octubre.

Debido a que los profesores abandonan permanentemente su trabajo con el pretexto de cobrar sus sueldos, también se reglamentaron dichas salidas, cada dos meses y en fechas fijas. De igual forma se hizo un detalle de las principales fiestas y días feriados que deberían ser tomados en cuenta dentro del calendario escolar:

Cuadro 6.

Calendario festivo	
Fiesta	Fecha
Semana Santa	21 de abril
Día del Trabajo	1 de mayo
Día de la Madre (tolerancia)	27 de mayo
Corpus Cristi (tolerancia)	6 de junio
Día del Maestro	6 de junio
Día de la Patria	6 de agosto
Aniversario provincial	19 de septiembre
Todos Santos	2 de noviembre

Fuente: CENDA y CRSUCR, 1999.

De esta manera, el núcleo de Laguna Grande (ámbito de estudio) fue incorporado al calendario escolar regionalizado vigente a nivel del Distrito Indígena durante la gestión 2000. En el próximo capítulo, describiremos las demandas de los actores involucrados y las repercusiones que conlleva la implementación del calendario escolar regionalizado.

4. Ciclos de regeneración de vida y ritmos de la escuela

De acuerdo a los planteamientos de las organizaciones indígenas de Raqaypampa, las épocas de funcionamiento de la escuela deberían estar adecuadas al calendario agrícola, tomando en cuenta que las actividades agrícolas y pecuarias están fuertemente determinadas por las características agroecológicas y las condiciones climáticas. En primer lugar haremos una descripción de estas características con relación a los ámbitos de influencia del núcleo escolar de Laguna Grande. Luego trataremos de describir cómo acontecen los ciclos de regeneración de la vida en una cultura agrocéntrica, donde la chacra es el centro que dinamiza las actividades de la comunidad humana. Por último, como parte de esta dinámica integral, presentaremos las opiniones y percepciones acerca del rol de la escuela y las épocas de funcionamiento adecuadas a las necesidades de las comunidades campesinas de Laguna Grande.

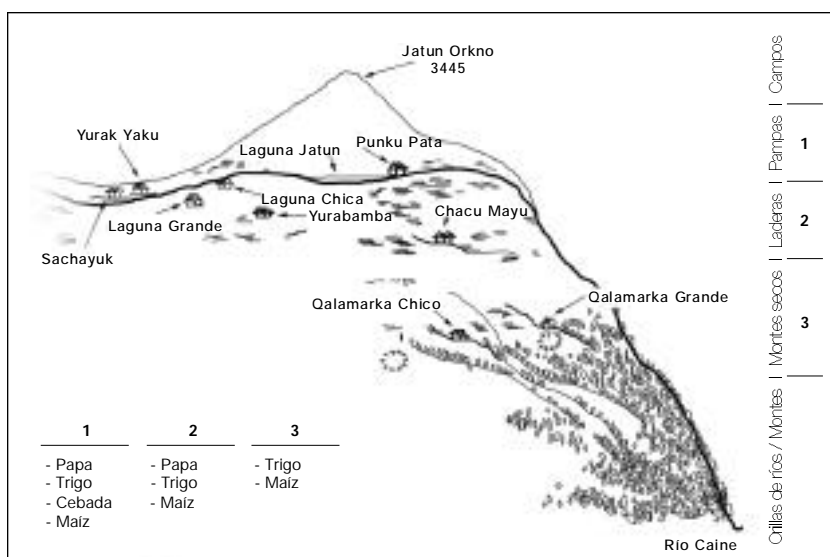
4.1. Diversidad agroecológica y ámbitos de influencia de los núcleos escolares

El Distrito Indígena de Raqaypampa se ubica en los valles mesotérmicos y cabecera de valles. Con relación al perfil altitudinal, que abarca desde los 1.670 metros sobre el nivel del mar (msnm), como punto más bajo a orillas del río Caine, hasta los 3.448 msnm, en todo el distrito se han logrado identificar los siguientes ecosistemas o pisos agroecológicos: Monte seco espinoso en ladera (Quñi jallp'a), 2.200-2.500 msnm; laderas en cabecera de montes (Templado Jallp'as), 2.500-2700, y pampas de altura 2.700-3.400 msnm.

El área territorial que cubren las cinco subcentrales del Distrito Indígena de Raqaypampa abarca uno o más de los ecosistemas mencionados. En Laguna Grande existen los tres ecosistemas (ver figura 2), pero, además, las familias campesinas acceden a tierras en otras comunidades, ubicadas en la misma o en otras subcentrales y/o pisos agroecológicos. Así, algunas familias están afiliadas a más de un sindi-

cato y subcentral a la vez. En consecuencia, la lógica de producción agrícola y pecuaria de esta zona está enmarcada en una gran plasticidad del territorio (CENDA y CRSUCR, 1999).

Figura 2. Perfil altitudinal de la subcentral Laguna.



Tomando en cuenta las características agroecológicas y los usos del espacio, en el autodiagnóstico del PDDI se diferencian cuatro sistemas agrarios, que pueden coexistir en un mismo ámbito jurisdiccional de núcleo escolar y/o subcentral:

- Pampa seca con monte seco (cuya variación es pampa semihúmeda).
- Ladera con monte seco.
- Monte seco.
- Valle con riego, secano y monte seco.

En las comunidades que componen la subcentral Laguna Grande, según esta tipología, se puede ubicar la coexistencia de tres sistemas agrarios. Aunque desde su propia percepción, los campesinos alteños se refieren más a una agricultura y pastoreo en las pampas y otra en el monte.

Cuadro 7.

Sistemas agrarios en comunidades de Laguna Grande		
Pampa seca con monte seco	Ladera con monte seco	Monte seco
Laguna Grande	Sach'ayuq	Qalamarka
Laguna Chica	Ch'aqqu Mayu	Chica,
Yurabamba		Qalamarka
Punku Pata		Grande
Rosas Mayu		
Yuraq Yaku		

Fuente: CENDA y CRSUCR, 1999.

Se observa que dentro de los territorios de influencia de un núcleo escolar existe una diversidad agroecológica que moldea diferentes formas y momentos de hacer agricultura y pastoreo de animales, basados en un sistema complicado de relacionamiento entre hombre y naturaleza y en una sintonización permanente con esa diversidad. Las familias de los niños que asisten a una unidad educativa en el ámbito o jurisdicción de determinado núcleo escolar hacen agricultura y pastoreo en diferentes comunidades y/o pisos agroecológicos. Esto es determinado a su vez por las formas de acceso¹ y el uso de la tierra basado en una gran diversidad de relaciones de reciprocidad². También se han encontrado casos de niños que asisten a unidades educativas de un núcleo aun cuando viven en comunidades que pertenecen a otras sub-centrales o núcleos escolares.

4.2. *Wata muyuy*: visión holística de los ciclos regenerativos de la vida

Para entender las demandas respecto a las épocas de funcionamiento de la escuela, es importante una aproximación holística al modo cómo acontece la vida de los campesinos y su relación con los ciclos regenerativos de la vida. Retomando lo señalado por Apffel (1995), la idea de la regeneración en el modo de vida de las comunidades campesinas andinas parte del hecho de que todos los seres que habitan el cosmos son seres vivos y la naturaleza es el centro de regeneración de la vida. Así, los ciclos regenerativos de la naturaleza moldean

1. Herencia, matrimonio, etc.

2. Compañía, préstamo, ayni, al partido, etc.

los ciclos regenerativos de la comunidad humana. La vida de las personas acontece de acuerdo al comportamiento de la naturaleza. Las actividades en torno a la agricultura armonizan los otros ciclos de vida: los ciclos de crianza de animales, fiestas, migración, etc. En consecuencia, *wata muyuy*³ en la cultura alteña es un concepto amplio que integra todos los ciclos de la regeneración de la vida en un tiempo circular (De Zutter, 1994, p. 156).

En Raqaypampa, la actividad agrícola no se limita sólo a la producción. Incluye en cada momento la regeneración del conjunto de condiciones para la continuidad de la vida, las que están fuertemente integradas. La cultura alteña es agrocéntrica y la chacra es el centro recreativo de la vida. El ciclo agrícola organiza la vida campesina en la pampa y el monte. Las fiestas, la feria, las migraciones, las épocas de pastoreo libre y controlado, la confección de tejidos, etc. dependen del clima y del ciclo agrícola. "La necesidad de combinar el paisaje y el comportamiento natural de una época con el comportamiento social de los comuneros es otra búsqueda permanente de sintonización del hombre con su medio, que contribuye decisivamente en su estructuración como cultura" (CENDA y CRSUCR, 1999, p. 72).

Una particularidad de esta cultura agrocéntrica es que la regeneración de la vida no discrimina actividades jerárquicas. En determinado momento, todas las cosas tienen la misma importancia (la fiesta, la feria, la cosecha). Compromete a todos y depende de todos: un matrimonio, un entierro, una asamblea, una faena agrícola en *ayni*, por igual son prioridades dentro del quehacer campesino. Allí se renuevan los compromisos con y entre comunarios que permiten la sustentabilidad de la vida para todos.

En la cultura alteña, trabajo y vida están juntos. No existe la separación entre espacios productivos y reproductivos. Las diversas actividades de la chacra, el pastoreo y la casa se mezclan. En muchos momentos existe una realización simultánea de varias tareas. Con frecuencia se puede ver que cuando las mujeres están pascando las ovejas en la pampa, siempre caminan tejiendo o hilando lana. En el seguimiento familiar que se hizo durante el trabajo de campo, se pudo ver que durante la época de cosecha existen tareas simultáneas; por ejemplo: a fines de junio en Laguna Grande estaban terminando de cosechar la papa, a la vez iniciaban el corte de maíz en algunas parcelas y la trilla de trigo, también estaban seleccionando la papa y haciendo chuño⁴ a la vez.

3. Término quechua que significa el transcurrir del tiempo circular durante el año.

4. Chuño: papa deshidratada.

Las tareas se realizan en diferentes ámbitos en una lógica de itinerancia. Debido a que las familias campesinas tienen sus chacras en diferentes lugares (pisos agroecológicos, comunidades). Durante los momentos de mayor intensidad de trabajo agrícola en cada parcela se trasladan por un tiempo con toda la familia y los animales. Las estadias más largas se producen cuando deben bajar al monte.

"La construcción cultural tiene codeterminantes claves en su recorrido, una de las cuales se originan en la particular forma de trabajar el espacio que permite a la agricultura de pampa, que tiende a ser más intensiva en el empleo de la tracción animal para las diferentes labores agrícolas. A esto se debe adicionar el acceso al monte que supone una combinación de técnicas y formas de aprovechamiento con un subsistema ganadero importante asociado a la producción agrícola, organización calendárica del tiempo con marcadas itinerancias y por supuesto, la generación de espacios festivos donde se pueda recrear y desarrollar esta construcción étnica." (CENDA y CRSUCR, 1999)

Sobre la base de lo señalado, podemos decir que no es posible concebir el calendario agrícola sólo como una secuencia lineal y cronológica de actividades. Esta visión fragmentada y restringida separa el ciclo agrícola de los otros ciclos regenerativos de la vida. Por tanto, la definición de calendarios escolares regionalizados requiere de una aproximación holística al modo como acontece la vida de los campesinos y no sólo al ciclo agrícola como tal.

4.2.1. El acontecer y contingencia del ciclo climático

En las culturas agrocéntricas, todos los seres que habitan el cosmos son considerados seres vivos. Esto significa que todo habla, "se da a conocer" (Valladolid, 1994, p. 190). En un taller sobre predicción climática⁵, los participantes coincidieron en señalar que la predicción del clima es crucial para hacer agricultura, pues las señas indican la ocurrencia de lluvias, vientos, heladas, etc. En la zona andina, la diversidad y variabilidad son inherentes al clima, que con estas características, es determinante en la agricultura, principalmente en los cultivos a secano (Ibíd.).

Los laguneños dicen que para hacer chacra es importante saber conversar con toda la gama de variabilidad del clima, para adelantar o atrasar las siembras. La variabilidad no se presenta sólo en un año, sino entre años, meses, semanas y días, por eso cada ciclo agrícola es particular. Pero, ade-

5. Realizado en la comunidad de Santiago, durante el trabajo de campo.

más, las señas son para todos los actos de la vida; por ejemplo, las fases de la luna anuncian el nacimiento de los niños y de las crías del ganado, etc.

En el modo de vivir de los campesinos de Raqaypampa, el clima es como una persona con quien se conversa permanentemente. La conversación se produce por medio de los indicadores que se manifiestan en los astros (luna, sol, estrellas), las plantas, los animales, las nubes, el agua y los cerros. La ocurrencia de lluvias es un factor determinante que moldea el ciclo agrícola, indica, cuándo, dónde y qué sembrar. La mayoría de las tareas agrícolas están precedidas de lluvias (la preparación de la tierra, la siembra, el aporque).

"Hay una planta que también sabe del tiempo. Es como la hierba de la puna (icchu) y crece en las rocas. Es una planta verde; cuando cambia de color y se pone amarilla, se sabe que va a llover. Cuando se pone entre roja y amarillenta dos días más tarde llueve: es una planta que sabe [...]. Hay otra planta llamada willka. Cuando da flores blancas antes de brotar, si aún no hay hojas en el día de Todos Santos, es que el año será seco [...]. El juruch'i es otra planta que sabe: si el juruch'i se da bien, el año será bueno. Y también se dice que habrá maíz". (Regalsky, 1994, p. 4)

Algunas señas indican ciertas actividades agrícolas a realizar; por ejemplo, la ocurrencia de vientos secos es apta para la trilla y el venteado del trigo: un día antes, los campesinos se fijan en la puesta del sol; cuando en el horizonte aparecen nubes en forma de estratos de color rojo naranja, quiere decir que habrá vientos secos (Esthela, comunicación personal).

Debido a que gran parte de la agricultura en la zona es a secano, la organización de la vida de las personas está en estrecha relación con el comportamiento de la naturaleza. Los años secos o lluviosos, las lluvias adelantadas o atrasadas, la presencia de heladas o de sequía son determinantes. La intensidad de trabajo puede variar de un día a otro, o puede prolongarse más de lo previsto. Los campesinos dicen: "¿Cómo será el año?", "¿Cómo estará el tiempo mañana?", "De acuerdo a eso vamos a hacer tal o cual cosa"⁶. En una conversación, un campesino dijo: "El tiempo nos va diciendo qué hacer, nosotros no podemos hacer nada sólo por nuestra voluntad".

El acontecer del clima tiene mucha influencia en la regularidad de asistencia de los niños a la escuela. Un primer aspecto es la contingencia del clima, que adelanta, atrasa o intensifica labores agrícolas, de manera inesperada. Los niños faltan a clases cada vez que aumenta el trabajo en las diferentes tareas.

6. Notas de campo, "Estudio sobre necesidades de bachillerato pedagógico", 1999.

Otro aspecto es la ocurrencia de lluvias al comienzo del año escolar. En las entrevistas realizadas a los docentes y padres de familia, la mayoría coincidió en señalar que, al inicio de las labores escolares en el mes de febrero, la asistencia a la escuela es irregular debido a las permanentes lluvias. Los niños deben hacer un trayecto de una o dos horas a pie desde sus casas a la escuela, cruzando ríos que, en época de lluvias, tienen mucho caudal. Por eso, cuando los ríos están crecidos, prefieren no ir a la escuela. Un entrevistado señala al respecto:

"No se toma en cuenta, ¿no? Por ejemplo, los chicos no pueden pasar los ríos. Nadie toma en cuenta, y sólo exigen tantos días hábiles, tanto por ciento de avance. Sus padres vienen pues aquí. El río no sé en qué años se lo había llevado a unos cuantos chiquitos y por eso: 'no podemos mandar así cuando llueve', dicen, porque aquí hace mal tiempo a veces hace dos días, inclusive semanas." (Profesor N. Claros, Núcleo Laguna Grande)

Otra profesora entrevistada dijo lo siguiente:

"A principio de año han faltado por las lluvias, porque no pueden pasar los ríos. Los alumnos vienen de lejos, por lo menos de dos horas, tres horas de caminata, en el trayecto hay ríos, esas sequías que dicen. Entonces, cuando llueve, por lo menos un poco entonces de los cerros baja el agua rápido, entonces pues dice que uno de esos ríos se ha llevado también a uno de los alumnetos. Por ese motivo no quieren mandar a sus hijos a la escuela, entonces licencia no más que sea porque va a llover, dicen. Por ejemplo, si es que para mañana así nublado está, un poco está lloviendo, segurito que los alumnos por lo menos el 45% se falta. Ya cuando después, pasan las lluvias vienen también casi el cien por cien." (Profesora L. García, núcleo Laguna Grande)

Aunque se supone que el calendario escolar regionalizado está adecuado al calendario agrícola, después del descanso pedagógico, los niños vuelven a la escuela en la época más fría y sufren todas las consecuencias de las epidemias de resfrío. Los profesores entrevistados señalaron que se observa un porcentaje elevado de inasistencia de niños por enfermedades IRAS⁷. Algunos padres de familia ponen como pretexto la enfermedad de sus hijos para pedir permiso en la escuela cuando aún no han concluido las labores agrícolas.

Las temperaturas bajas en la época de invierno influyen en el horario de ingreso a clases. A fines de junio, después del descanso pedagógico, las

7. Infecciones respiratorias agudas.

actividades domésticas y agrícolas se modifican por el frío. Un referente para iniciar las tareas del día es el nacimiento del Sol. Todo empieza cuando el Sol comienza a calentar las frías mañanas. Entonces, los niños que deben realizar ciertas tareas antes de ir a la escuela, lo hacen más tarde. El horario de entrada a la escuela es a las nueve de la mañana, pero no se cumple. En un seguimiento que se hizo a la asistencia de niños a la escuela, durante la semana de reinicio de las labores, después del descanso pedagógico, se pudo ver que, en un curso que contaba con 45 alumnos, las clases se iniciaban con 5 o 6 alumnos. En el transcurso de la mañana, el resto iba llegando de a poco, hasta las 11 de la mañana.

Uno de los profesores entrevistados dijo que el horario de clases era muy flexible, a veces tocaban la campana de acuerdo a la cantidad de alumnos que ya habían llegado, a las 9 y 15 o a las 9 y 30. Según los profesores, esto influye fuertemente en el desarrollo curricular, ya que con pocos alumnos no se puede avanzar, sino sólo hacer repasos.

4.2.2. La sobreposición de diferentes ciclos agrícolas en diferentes espacios

El paray tiempo, o tiempo de lluvias, período clave de siembra y desarrollo de los cultivos, se inicia una o dos semanas antes de la fiesta de Todos Santos o principios de noviembre y se extiende hasta marzo-abril e inclusive mayo. El Ch'aky tiempo, o tiempo seco, empieza en mayo y sigue hasta octubre, cuando se realizan las cosechas, los intercambios, el trueque, la venta de productos (CENDA y CRSUCR, 1999).

Los campesinos de Raqaypampa hacen sus chacras en diferentes microclimas (ladera, pampa, monte). A su vez, cada chacra es sembrada en diferentes épocas, de acuerdo al cultivo y el momento propicio determinado por la ocurrencia de lluvias. Esto hace que las familias campesinas atiendan diferentes ciclos agrícolas en sus respectivos tiempos y espacios, con el fin de sortear el riesgo climático y regular la intensidad del trabajo.

"El manejo simultáneo o paralelo de varios ciclos agrícolas se basa en una compleja administración del calendario de trabajo, la compatibilización de diferentes cultivos con ritmos de crecimiento particulares tiene su lado neurálgico con el manejo del tiempo, para poder suministrar la fuerza de trabajo en el momento preciso al cultivo que requiera. Por otra parte, por tratarse de una agricultura a secano, la dependencia de un régimen de lluvias irregular

ocasiona concentración de tareas en casi todos los cultivos en curso en torno a los días que se dispone de la humedad adecuada en el terreno." (Regalsky y otros, 1994, p. 80)

Al igual que en otras comunidades de la zona andina, el acontecer del calendario agrícola puede variar de año en año, por tanto, no se pueden decir con exactitud fechas o épocas de siembra definidas. Tal como señalamos anteriormente, el inicio de las siembras se realiza sobre la base de las predicciones climáticas. La lectura de los indicadores climáticos requiere un conocimiento fino del comportamiento de la naturaleza y son cruciales en las decisiones para hacer agricultura.

En Laguna Grande, los campesinos cultivan en las pampas y también en el monte. Los principales cultivos en la pampa son papa y trigo. La siembra de maíz en las pampas es escasa, ya que las condiciones climáticas no son aptas para este cultivo. Además, se siembra liza, oca, cebada, avena, quinua, haba, arveja, tarwi y curcubitáceas, algunos en forma asociada. En el monte sólo siembran maíz de manera más extensiva. La crianza pecuaria y las épocas de pastoreo están en alternancia con el acontecer de los ciclos agrícolas tanto en las pampas como en los montes. En el cuadro 8 se presenta el ciclo de los cultivos por orden de importancia:

Cuadro 8.

Calendario agrícola en Laguna Grande, según los principales cultivos				
Cultivo	Época de siembra	Labores culturales	Época de cosecha	Transformación
Papa	Una o dos semanas antes de Todos Santos (2 de noviembre).	Jallmada, en carnavales (enero-febrero).	Después de Pascua o a mediados de mayo, hasta fines de junio. La selección se realiza hasta fines de junio y principios de julio.	Elaboración del chuño, entre fines de junio y principios de julio.
Trigo	Dos semanas después de Todos Santos hasta San Andrés, a fines de noviembre (en lugares calientes hasta Navidad). El límite de siembra es Año Nuevo.	Deshierbe (febrero).	El corte de trigo empieza en mayo (los más atrasados hasta julio).	Recolección. Corte. Amontonamiento. Trilla. Venteo. Almacenamiento en el troje (fines de junio y julio).
Maíz	Una o dos semanas antes de Todos Santos, siempre y cuando no haga frío; en lugares calientes, un poco más tarde.	Deshierbe (febrero).	El 24 de junio debe concluir la cosecha de maíz.	
Maíz (monte)	Hasta Navidad o una semana después. Cuando las lluvias están atrasadas, se siembra hasta antes de Carnaval.		Durante el mes de junio (San Juan).	

Fuente: Elaboración propia.

Las tareas agrícolas empiezan con el barbecho. Sigue después la siembra en la pampa (papa, maíz y luego el trigo) y continúa con la siembra de maíz en el monte. De acuerdo a las entrevistas, vemos que hay mucha variación de fechas. Así la siembra de papa se puede prolongar desde octubre hasta diciembre. Los entrevistados dicen que todo depende de la lluvia y la disponibilidad de guano, semilla y mano de obra: "Primero se hace barbecho, para sembrar papa, hacemos esto en cuanto pasa el Carnaval, algunos para Pascua terminamos, otros después de Pascua, de acuerdo a la lluvia, si hay poca lluvia algunos terminamos para la Pascua" (entrevista, J. Jiménez, comunario de Laguna Grande).

En el territorio que abarcan las cinco subcentrales del Distrito Indígena de Raqaypampa existen varios microclimas que configuran distintos sistemas productivos; por tanto, en algunos casos, los ciclos agrícolas se asemejan y en otros son diferentes. Tal es el caso de la subcentral de Raqaypampa con respecto a Laguna Grande.

Comparando épocas de inicio de la siembra en Laguna Grande y Raqaypampa, se detecta una diferencia de un mes aproximadamente: en Raqaypampa, se realiza la primera semana de octubre; en Laguna Grande, la última semana de octubre y las dos primeras semanas de noviembre. En Raqaypampa la cosecha se realiza en febrero y se prolonga inclusive hasta marzo; en Laguna Grande se inicia en mayo hasta mediados de julio. En consecuencia, las épocas de mayor intensidad de trabajo, tanto en la siembra como en la cosecha son diferentes.

"P.: ¿Las épocas de cosecha son iguales con Raqaypampa?"

R.: No, claro hay diferentes épocas. En Raqaypampa es un poco más adelantado. Aquí mismo no sembramos en un solo tipo de tierra, ni en solo lugar. Bueno, a mí me ha convenido nomás. He terminado los trabajos justo para el inicio de clases. Entonces, les he mandado a mis hijos a la escuela sin perjudicarles. En algunos lugares aquí recién están cavando la papa, no es igual." (R. Flores, padre de familia Laguna Grande)

Pero la variación no es sólo en los diferentes ámbitos territoriales de cada subcentral, sino también entre las familias que viven en una misma comunidad y acceden a diferentes microclimas. Esta variación tiene que ver con la cantidad de parcelas cultivadas en los diferentes pisos, el tamaño de la familia y, principalmente, con la época de inicio de las siembras de los diferentes cultivos. En algunos casos ocurre que, cuando la siembra de la papa comienza tarde, se superpone con la del trigo y el maíz; esta mayor concentración e

intensidad del trabajo se producirá también en el momento de la cosecha. Al respecto, un entrevistado señala:

"El trigo se siembra en diciembre, el límite de la siembra es Año Nuevo, el corte de trigo se realiza el mes de mayo, a veces coincide con la cosecha de papa, por tanto esta época es alta en cuanto a intensidad de trabajo, los que sembraron tarde hasta junio cortan y amontonan el trigo, así, el trabajo se les junta." (entrevista, J. Jiménez, comunario de Laguna Grande)

Esta claro que estas decisiones no sólo dependen de los campesinos, sino de la ocurrencia de lluvias y otros factores. Por ejemplo, una familia entrevistada dijo que el principal motivo por el que siembran tarde es porque son "pobres", no tienen mucha tierra, en la época de siembra ayudan a las otras familias a cambio de semilla o para que les presten yuntas. Ellos comienzan cuando todos están terminando. La opinión de otras personas es que algunos "no calculan bien el tiempo" para iniciar las tareas.

La situación se complica más cuando los indicadores climáticos sobre ocurrencia de lluvias predicen si el año será seco o lluvioso, si estará adelantado o atrasado aspectos que, a la vez, determinan si el año será bueno para sembrar trigo o papa. Esta variación influye sobre la época de intensidad de trabajo. Por ejemplo, si se siembra más trigo que papa en Laguna Grande, la intensidad de trabajo se concentrará a fines de junio y julio.

Debido a la contingencia climática, no es posible predecir con mucha certeza la duración de todo el ciclo de siembra o cosecha, por tanto, es difícil también establecer las épocas altas de trabajo en las faenas agrícolas para todas las familias. Si bien hay límites marcados por las fiestas como referentes, estos son muy flexibles.

"Ahora varía pues, no se puede uniformizar. Hay algunas familias que tienen más tierras, más cultivos, menos mano de obra, siempre va haber más trabajo. Siempre hay pues variación porque todos no son iguales, pero siempre ¿no? En la familia no siempre somos todos iguales. Hay otras personas que hacen rápido, otras personas que todavía tardan porque tal vez no tienen ayudantes, algo así. Hay personas que se hacen el ayni pues, practican todavía, esos rápido nomás harán. Otras personas no tendrán así, así nomás vive aquí la gente." (N. Luna, profesor del núcleo Laguna Grande)

Veamos ahora cómo se ajusta la implementación del calendario escolar regionalizado a esta dinámica tan complicada. Un primer aspecto por mencionar es que la diversidad agroecológica configura varios calendarios agrícolas.

La definición de un calendario escolar regionalizado único para todos los núcleos a implementarse durante la gestión 2000 fue consensuada con los representantes de las respectivas comunidades educativas. En vista de las diferencias de calendarios agrícolas en cada zona o subcentral, se decidió buscar una alternativa intermedia. Según los directores de núcleos, no era posible "hacer aprobar" varios calendarios escolares dentro un mismo distrito. Frente a los resultados, los padres de familia del núcleo Laguna Grande no están de acuerdo con el calendario escolar regionalizado para todo el distrito de Raqaypampa, ya que en la práctica vieron que no los favorece mucho, porque sus ciclos agrícolas son diferentes.

Otro aspecto es que la fusión de varios ciclos agrícolas paralelos hace que la intensidad del trabajo sea más prologada. La prolongación también se debe a la cantidad de parcelas que cultivaron ese año. La acumulación y concentración del trabajo se debe al inicio tardío de las siembras, pues crea un traslape de tareas (cosecha, selección, almacenado y transformación). Durante el desarrollo de los cultivos, las variaciones climáticas pueden provocar cambios en los ritmos e intensidad de las faenas agrícolas (por ejemplo, por falta de lluvia no se realiza deshierbe o aporque oportuno). Por último, no todas las familias desarrollan las actividades agrícolas con el mismo ritmo e intensidad, dependiendo de la cantidad de integrantes, de sus redes de reciprocidad en mano de obra, etc.

Sobre la base de lo expuesto, se puede concluir que el calendario escolar regionalizado único para todo el Distrito Indígena no responde a las demandas de las familias que viven en zonas con una gran diversidad agroecológica y variabilidad climática. Asimismo, las estrategias campesinas y las formas de hacer agricultura demandan más tiempo de suspensión de las labores escolares, sobre todo durante la cosecha. En el trabajo de campo se pudo ver que, al retorno del descanso pedagógico, las clases fueron irregulares durante dos semanas más. La explicación de los niños que faltaron es que todavía estaban realizando faenas agrícolas. Finalmente, debido a la contingencia en que se mueve la agricultura a secano no es posible hablar de épocas definidas de siembra y cosecha, ya que las faenas agrícolas están siendo permanentemente ajustadas a las circunstancias. En ese sentido, la planificación de las labores escolares tendría que tener la misma flexibilidad.

4.2.3. El ciclo pecuario

En Laguna Grande, las familias cuentan con pequeños hatos de ganado -ovinos, bueyes, burros para transportar carga-, también crían chanchos, gallinas, etc.

Los animales son muy queridos y considerados como parte de la familia. En una entrevista, un niño dijo que primero deben dar de comer a los animales y que después pueden comer las personas. Cuando los laguneños van a trabajar a otras parcelas en el monte o en otras zonas, llevan todo su ganado, con ellos, incluyendo las aves de corral.

La crianza pecuaria también requiere de una sintonización con la naturaleza. Los momentos de empaque, esquila y parición están en estrecha relación con el acontecer del ciclo climático y del ciclo agrícola. Existen indicadores, como las fases de la luna, que avisan los momentos apropiados para la esquila o anuncian la parición de crías. Los indicadores climáticos sobre la ocurrencia de lluvias también son importantes para prever la disponibilidad de forraje (pastos), las épocas y espacios de pastoreo. Por ejemplo, en caso de sequía, el pastoreo será en lugares más alejados o determinará una mayor permanencia del ganado en el monte. Esto, a su vez, implicará una mayor movilización y disponibilidad de tiempo de los miembros de la familia en el pastoreo.

En Laguna Grande, la crianza pecuaria y las épocas de pastoreo están en alternancia con el acontecer de los ciclos agrícolas, tanto en las pampas como en los montes. La intensidad en el cuidado y pastoreo varía en cada zona y con cada tipo de ganado, presentando épocas altas y bajas. La época alta de pastoreo (pastoreo controlado) es durante el ciclo de crecimiento de los cultivos, ya que se debe cuidar que el ganado no los dañe, para lo cual es llevado a zonas de pastoreo en los cerros o el monte. Después de las cosechas, el ganado pasta en las chacras que ya fueron cosechadas (pastoreo libre). El pastoreo del ganado en el monte es en época de lluvia y después que concluye la cosecha del maíz, de manera que pueda alimentarse con el rastrojo.

Cuadro 9.

Normas comunales y espacios de pastoreo				
Piso ecológico	Norma comunal	Inicio	Finalización	Duración (meses)
Monte	Pastoreo libre y/o comunal	24 de junio	Siembra de maíz	5
	Pastoreo controlado	Siembra maíz (diciembre)	24 de junio	7
Pampa y ladera	Pastoreo libre y/o comunal	24 de julio	Siembra papa (octubre-noviembre)	3
	Pastoreo controlado	Siembra papa (octubre-noviembre)	25 de julio (Santiago)	9

Fuente: CENDA y CRSUCR, 1999.

Existen diferencias en las formas de pastoreo del ganado y la participación de cada uno de los miembros de la familia. Las mujeres y los niños mayormente se hacen cargo de las ovejas y las cabras; los hombres, de las vacas. No todo el ganado se pastorea junto; por ejemplo, las vacas permanecen más tiempo en el monte, mientras que los toros y los bueyes son llevados a la pampa para las siembras.

El pastoreo es una de las principales causas de inasistencia y atraso en la llegada a clases: antes de salir a la escuela, los niños deben sacar a los animales de su corral y, a veces, llevarlos al lugar de pastoreo.

Hemos señalado que el acontecer del ciclo climático tiene una repercusión directa sobre el ciclo agrícola. Esto, a su vez, provoca cambios en la dinámica familiar. La crianza pecuaria tiene el mismo comportamiento, pues todos los cambios climáticos y ciclos agrícolas repercuten sobre los espacios y épocas de pastoreo.

Cuando las faenas agrícolas se prolongan en el monte y existe escasez de forraje en la pampa, el ganado se queda más tiempo en el monte. Estas prolongaciones no coinciden con el reinicio de las clases después del descanso pedagógico. En algunos casos, los niños se quedan en el monte a cuidar el ganado; en otros, los padres se quedan y los niños vuelven a la pampa. Según los profesores, los niños viven solos hasta que sus padres vuelvan y "como no hay quien los controle", a veces faltan o llegan tarde a la escuela.

En las entrevistas realizadas a los docentes acerca de las causas de inasistencia de los niños, la mayoría coincidió en señalar que, en algunas familias, son los niños quienes están a cargo del pastoreo, tanto en la pampa como en el monte. Cuando los padres están ocupados en faenas agrícolas, cuando asisten a las fiestas, a la feria y cuando migran, automáticamente los niños asumen la responsabilidad del pastoreo.

4.2.4. El ciclo festivo y ritual como un referente importante de tiempo y espacio

El calendario agrícola tiene una estrecha relación con el calendario ritual y de fiestas. Las fiestas son referentes de tiempo importantes, para el inicio y la conclusión de las faenas agrícolas; por ejemplo, un referente para el inicio de las siembras es la fiesta de Todos Santos. Los campesinos de Laguna Grande dicen que la siembra de trigo y maíz debe terminar en la fiesta de San Andrés y el resto para Carnaval.

Las cosechas deben terminar en la fiesta de Santiago. El Carnaval es un referente de las labores culturales durante el desarrollo de los cultivos (*jallmada, khorada*).

De igual forma, la crianza pecuaria tiene referentes en las fiestas, la confección de tejidos es para las fiestas y los migrantes retornan mayormente para determinadas celebraciones.

En su modo de vida, dicen los alteños, todas las cosas tienen su momento, pero esto está en constante acomodación y sintonía con el comportamiento de la naturaleza en los dos grandes tiempos, lluvioso y seco. "Los alteños siempre suelen decir '*Imallapis tiempullam - pi allinta waqarin*' ('cualquier cosa sólo en su tiempo puede escucharse bien'), en referencia al uso temporalizado de los instrumentos musicales y por extensión a la estructura conceptual de su vida marcada en todas sus actividades, por los dos grandes tiempos, seco y lluvioso" (CENDA y CRSUCR, 1999).

Cuando los campesinos se refieren a la realización de faenas agrícolas, toman en cuenta los tiempos transcurridos en las tareas globales: la siembra, la cosecha, la trilla, etc. Dependiendo de la intensidad de trabajo, las faenas pueden alargarse o acortarse, tomando como parámetro las fiestas que acompañan al ciclo agrícola. Si el referente de la conclusión de cosechas es la fiesta de Santiago, unas familias terminan antes, algunas para la fiesta indicada y otras, una o dos semanas después.

Esta lógica funciona también en tiempos más cortos. Una jornada de trabajo no se mide en horas. Los laguneños dicen que la jornada empieza cuando sale el sol y termina a la puesta. Durante todo el día hay periodos de descanso, donde se hace el "piccheo"⁸ cada 3 o 4 horas. La intensidad del trabajo depende del tipo de labor que realizan, la época, el lugar, el cultivo, la cantidad de personas que realizan la faena, etc.

Además de la noción cultural de tiempo circular (donde todo se renueva permanentemente), otro aspecto relevante es la importancia de las fiestas y los rituales en la vida de los campesinos. En Laguna Grande, las fiestas locales más significativas son: Carnaval, Pascua, San Juan, Santiago, Día del campesino, Todos Santos. La fiesta patronal de Laguna Grande es la de la Virgen del Carmen, que se realiza el 20 de agosto. Hay otras fiestas regionales y nacionales que, dependiendo del lugar, tienen una relativa importancia.

8. En castellano significa masticar hojas de coca.

Cuadro 10.

Fiestas en el municipio indígena de Raqaypampa		
Fecha	Fiesta	Lugar
Miércoles de cada semana	Feria	Laguna Grande
Enero	Año Nuevo	En todas las comunidades.
Febrero/marzo	Carnaval	En todas las comunidades
Fines de marzo/abril	Pascua	En todas las comunidades
2 de mayo	Tata Cruz	En todas las comunidades
24 de junio	San Juan	Tin Tin
29 de junio	San Pedro/San Pablo	Laguna Grande y las demás comunidades
Julio	Tata Santiago	TinTin, Vicho Vicho, Molinero y Santiago
20 de agosto	Virgen del Carmen	Laguna Grande
Todo el mes de agosto	Día del campesino	Se festeja en forma rotativa en todas las comunidades
24 de septiembre	Mercedes	En Raqaypampa
8 de octubre	Rosario	Mizquepampa
2 de noviembre	Todos Santos	En todas las comunidades
25 de diciembre	Navidad	Todas las comunidades

Fuente: Elaboración propia.

La feria semanal que se realiza los días miércoles es considerada una fiesta, ya que constituye un espacio no sólo para el intercambio de mercancías (compra-venta o trueque), sino también para el intercambio de noticias e información sobre las predicciones climáticas. El día de feria, los laguneños bautizan a sus hijos, hacen trámites en la oficialía de registro civil, visitan la posta de salud. Para esa fecha programan reuniones sindicales y otro tipo de eventos con instituciones. Los días miércoles y jueves funcionan las eventuales chicherías y venta de licor, donde los pobladores comparten esta fiesta tocando sus instrumentos típicos y bailando.

Cuadro 11.

Calendario festivo (diseñado como parte del calendario escolar regionalizado)	
Fiesta	Fecha
Semana Santa	21 de abril
Día del Trabajo	1 de mayo
Día de la Madre	27 de mayo (tolerancia)
Corpus Cristi	6 de junio (tolerancia)
Día del Maestro	6 de junio
Día de la Patria	6 de agosto
Aniversario provincial	19 de septiembre
Todos Santos	2 de noviembre

Fuente: Calendario Escolar Regionalizado gestión 2000

Según los profesores, hay algunos feriados nacionales en los que las clases no se interrumpen, porque los campesinos no los consideran como tales y envían a sus hijos a la escuela como cualquier día hábil. A su vez, en los feriados locales o los días de "guarda", cuando no se realizan faenas agrícolas, los niños no asisten a la escuela. Una profesora del núcleo, al respecto dice: "Ellos tienen sus creencias, ¿no? Por ejemplo, en la Semana Santa, que decimos nosotros, el jueves y el viernes, para ellos los dos días son "guarda". Jueves no venía nadie, por más que les decíamos, no hay feriado vamos a pasar clases, pero no, nadie venía" (profesora L. García, núcleo Laguna Grande).

El porcentaje de inasistencia de los niños a la escuela es alto por causa de las fiestas locales y la feria. Cuando hay fiestas, mientras los padres festejan, los niños se hacen cargo del ganado, de algunos quehaceres en la casa, del cuidado de los hermanos menores, etc. Lo mismo ocurre el día de la feria, el porcentaje de inasistencia sube considerablemente los días miércoles y jueves de cada semana. Un padre de familia, tiene la siguiente opinión:

"P.: ¿En las fiestas también faltan los niños a la escuela?

R.: Sí, se hacen fiestas, esas fiestas son inquietas. En esas fiestas toman. Por esa razón los niños también se faltan. Por ejemplo el 20 de agosto se hace una gran fiesta. Esos días los niños tienen que faltarse siempre a la fuerza. Porque toda la gente se viene aquí a Laguna, aquí hay tomadita y todo. Sí, hacemos faltar esos días, Carnavales, Pascua, San Juan, San Pedro, San Pablo, 2 de agosto, 20 de agosto, Todos Santos." (R. Flores, padre de familia, núcleo de Laguna Grande)

En el modo de vida de los campesinos alteños, las fiestas son eventos importantes, porque son espacios y momentos donde se recrean las alianzas entre parientes y compadres. También se resuelven las diferencias y discrepancias, se redistribuye lo que se tiene, se hacen nuevos acuerdos, etc. Las fiestas son momentos privilegiados para hacer rituales, para agradecer por las cosechas y restablecer la armonía con la naturaleza.

"La vigencia calendárica implica la transversalización de las actividades entorno a este ciclo, de ahí que el espacio raqaypampeño cultivado con papa, maíz, trigo y asociados, están acompañados por las *wirgenes*, los *aukis*, los *machulas*, el sereno, las *sajras*, *sayankus* (refiriéndose a las deidades) y son temporalmente musicalizados por orquestas e intérpretes alteños de *lakitas* (grupo de zampoñeros), *lichwayus* (grupo de queñas), tabla charangos y *much'alawatas* (flauta de Carnaval y Pascua) y se les convida para

que ayuden a la reproducción de los cultivos y el ganado, periódicamente en fechas escogidas como Carnaval, Pascua, agosto, con *ch'allas, quwadas, k'illpas, tatapukaras*" (CENDA y CRSUCR, 1999)

La celebración de las fiestas y rituales es fundamental para la recreación de la vida de los laguneños, por lo tanto, las fechas de las fiestas y el tiempo que se dedica a éstas tendrían que ser tomados en cuenta en la gestión educativa a nivel local.

4.2.5. Ciclo de confección de tejidos y ropa

Así como las fiestas, la vestimenta es algo importante y forma parte de los ciclos regenerativos de la vida. La vestimenta es una comunicación con la naturaleza. Los colores de los vestidos tienen sus propios significados; por ejemplo, el vestido típico nuevo y de colores vivos, con un moño pronunciado de lana amarrado en la faja, es usado por los jóvenes que buscan pareja. Las mujeres jóvenes se visten lujosamente con blusas y polleras bordadas y sus tejidos de lana hechos a mano. Los adultos casados tienen poco lujo en el vestido y el moño del cinto es pequeño.

El tejido de *chumpis* (fajas para la cintura), *chu'spas* (bolsas pequeñas para llevar coca), y la confección de *phullus*, camas (cobijas para dormir), costales (sacos para transportar papa, cereales y otros), pantalones, polleras, chaquetas, chalecos, etc., se realiza en épocas bajas del ciclo agrícola. Los laguneños generalmente preparan sus prendas para usarlas en las fiestas, como el Carnaval⁹.

El preparado de los materiales para la confección de tejidos (esquila de lana, lavado, hilado, teñido, etc.) se realiza durante todo el año. Son las mujeres las que mayormente se dedican a preparar los materiales; por ejemplo, hilan la lana mientras caminan hacia sus chacras o de una comunidad a otra y cuando están pasteando ovejas. La confección de un poncho o aguayo en un telar puede durar entre 3 y 6 meses, a veces años, cuando hay muchas tareas agrícolas para hacer. Las mujeres se dedican mayormente al tejido en los telares y los hombres a la confección y los bordados de ropa a máquina.

Aparentemente, el tejido no es una prioridad dentro de los quehaceres cotidianos. Pero las personas entrevistadas en Laguna Grande dijeron que el telar es algo que no se puede descuidar, porque no habría costales para la papa, no tendrían cobijas para dormir o ponchos para abrigarse del frío. Algunos comu-

9. Datos extraídos del estudio sobre detección de necesidades del bachillerato pedagógico, 1999.

narios señalaron también que los tejidos son un "capital guardado". Cuando hay alguna emergencia y necesitan dinero venden ponchos o "camas".

En las conversaciones realizadas con algunas madres de familia, ellas dijeron que es difícil enseñarles a las niñas a tejer en el telar, porque casi todo el día se van a la escuela. Sobre todo las niñas que viven lejos, vuelven a casa al atardecer y ya no tienen tiempo para tejer. Las madres afirman que se requiere de mucho tiempo y dedicación para aprender a hacer tejidos, y la vocación, aparentemente, está desapareciendo en las niñas que asisten a la escuela¹⁰.

Mientras las madres tejen en el telar, las niñas realizan tareas domésticas. Si bien estas actividades no afectan directamente la asistencia de las niñas a la escuela, es importante tomar en cuenta que forma parte integral de los ciclos de regeneración de la vida familiar y comunitaria. Son tiempos de la vida cotidiana empleados a veces para realizar actividades paralelas. Si el aprendizaje del tejido demanda tiempo y dedicación cotidianamente, parecería que la transmisión intergeneracional de saberes no se hace solamente en épocas de siembra y cosecha.

4.2.6. Ciclo de migración o viajes

Los habitantes de Laguna Grande migran muy poco, porque, según ellos, hay todavía tierras para cultivar. Aunque algunos entrevistados señalaron que la escasez de tierras está haciendo que muchos jóvenes (hombres y mujeres) migren definitivamente a la ciudad de Cochabamba y otros poblados como Aiquile, Mizque y los valles mesotérmicos de Santa Cruz.

Los viajes temporales se realizan después de las cosechas y el retorno es antes de las siembras. Mayormente migran los hombres jóvenes. La salida de la comunidad no es un acto planificado, ya que los campesinos "miran primero cómo será la ocurrencia del clima y el año agrícola". Algunos entrevistados señalaron: "Depende, si hay lluvias a tiempo, poca gente sale"; "Cuando hay sequía y los vientos y las heladas no acompañan a los cultivos, la gente se va, porque se ve que será un fracaso".

Durante la época de siembra y cosecha, tanto en el monte como en la pampa, se realizan migraciones locales itinerantes a los diversos lugares donde se hizo chacra. Las migraciones más prolongadas son al monte y duran entre 2 y 4 semanas. Algunas familias se trasladan al monte con todos los hijos y el ganado.

10. La tesis de maestría de Martín Castillo, "Gestión pedagógica del tejido andino" (PROEIB, 2000), aborda el tema de las formas de aprendizaje del tejido en la comunidad y cómo la enseñanza de la lecto-escritura en la escuela es una causa para el abandono del aprendizaje de las prácticas textiles.

"P.: ¿La gente de aquí va a los montes?

R.: Sí, la mitad más o menos.

P.: ¿Qué se llaman esos montes?

R.: Kiñal, Turril Moche, Calamarca Chica, Calamarca Grande.

P.: ¿Qué siembran en los montes?

R.: Maíz, mayormente, eso nomás.

P.: ¿Cuándo se van al monte?

R.: Hasta San Juan termina la cosecha. Hasta San Juan nomás es el término de cuidado de animales, después les sueltan al monte a los animales.

P.: ¿Llevan el ganado al monte?

R.: Sí, mayormente a los burros y vacas.

P.: ¿Las ovejas?

R.: No, poco, la mitad.

P.: ¿Cuántas semanas más o menos tardan?

R.: Una semana, dos semanas o tres.

P.: ¿Van con toda su familia?

R.: Algunos se quedan en sus casas, otros van.

P.: ¿Algunos niños viven solos aquí, es verdad que sus padres están en el monte?

R.: Sí, no todos.

P.: ¿Cuándo vuelven los animales del monte?

R.: Cuando ya hay pastitos aquí en las alturas." (J. Jiménez, comunitario de Laguna Grande)

La migración temporal de las familias al monte, en la época de cosecha del maíz, en algunos casos, se prolonga más de lo previsto. En ese caso, el regreso no coincide con el reinicio de las clases después del descanso pedagógico. Por eso, muchos niños que se quedan en el monte no pueden retornar a clases en la fecha prevista. Los de mayor edad salen de madrugada y caminan tres horas para llegar a su escuela. Hay casos de niños que asisten

a la escuela y viven solos en sus casas de la pampa mientras sus padres se quedan tiempos más largos en el monte.

P.: ¿Tu mamá está aquí?

R.: No.

P.: ¿Dónde está?

R.: Abajo.

P.: ¿Qué se llama ese lugar?

R.: Qonkora.

P.: ¿Qué está haciendo ahí?

R.: Está pasteando ovejas.

P.: ¿Abajo están pasteando todas las ovejas?

R.: Sí.

P.: ¿Cuándo vuelven las ovejas aquí arriba?

R.: Después de Santiago.

P.: ¿Con quién estás viviendo tú?

R.: Con mi hermano mayor.

P.: ¿Él está en la escuela?

R.: Sí, en quinto.

P.: ¿Tu papá?

R.: Está en Santa Cruz.

P.: ¿Cuándo se ha ido?

R.: Después de la cosecha se ha ido." (Damiana, niña de cuarto curso)

Otro aspecto importante por señalar es que la migración extracomunal, ya sea temporal o definitiva, provoca un desequilibrio en el aporte de mano de obra familiar. Cuando migran los padres y los hijos jóvenes, más responsabilidades recaen sobre los niños en edad escolar. Ésta es una causa importante para la inasistencia de los niños a la escuela. Algunos profesores entrevistados señalaron que los niños que son hijos de madres solteras o cuyos padres han migrado a Santa Cruz, son los que más faltan a clases por la recarga de trabajo y, a veces, por falta de control.

"Pienso que la asistencia de los niños a la escuela depende de los padres de familia, por ejemplo tengo muchos niñitos que no tienen sus papás. Son hijos de madres solteras. Entonces, tienen sus padrastros, otros ni tienen. Entonces, a veces la mamá, se deja así, no le importa que su hijo vaya a la escuela [...]. Yo le llamo a su mamá y le digo: 'Por qué no le mandas a tu hijo'. Me dice: '*Mana papasun capunchu es que ah*' ('No tiene su papá'). Por eso yo he ido a ganar papa, le dejé a él, a su abuela nomás y como no habrá venido pues'. De otros alumnos, sus mamás se van a ganar papa o maíz, a veces van a otros lugares, por ejemplo a Novillero. Otros van a ganar dinero. Entonces sus hijos cuando quieren vienen cuando no quieren no vienen, porque no hay quien les controle." (profesora L. García, núcleo Laguna Grande)

La migración influye también en la deserción escolar. A partir de los 13 años, muchos niños acompañan a sus padres a trabajar en otras comunidades y provincias. Algunos padres opinan que sus hijos sólo necesitan saber leer y escribir, que la escuela es una pérdida de tiempo y dejan de mandarlos, porque ven que es más importante que sus los ayuden en la chacra. Otros niños y jóvenes prefieren migrar solos a buscar trabajo y abandonar la escuela.

4.3. Dinámica familiar y comunal en los ciclos reproductivos de la vida

Lo señalado hasta aquí muestra claramente que la vida de los campesinos se moldea de acuerdo al comportamiento de la naturaleza. La programación de actividades está en estrecha relación con el acontecer del clima, ya que no se puede sembrar si no hay lluvias, no se puede trillar si no hay viento, no se puede hacer chuño si no hay heladas o se migra cuando hay sequía. Los matrimonios generalmente se programan para la época de cosecha o pasada la cosecha, porque entonces se dispone de alimentos. El nacimiento de los niños es asociado al momento que se vive en el ciclo agrícola: "Cuando a los padres de familia se les pregunta cuántos años tiene su hijo, no saben ni la fecha de nacimiento, sólo dicen *tarpuj timputa naciqurqa* ('nació en el tiempo de siembra'). Ellos sólo manejan el tiempo mirando las fiestas, la siembra, la cosecha" (profesora L. García, núcleo de Laguna Grande).

La contribución de la mano de obra familiar en las tareas agrícolas y pecuarias es fundamental en la sustentabilidad de la vida. Por lo tanto, las características particulares de la agricultura andina, la existencia de ciclos agropecua-

rios paralelos, los regímenes de lluvia irregulares y la diversificación de la agricultura exigen una optimización del uso de la mano de obra familiar y comunal. En un estudio sobre agricultura y cultura en Raqaypampa, se señala:

"El manejo simultáneo o paralelo de varios ciclos agrícolas se basa en una compleja administración del calendario de trabajo, la compatibilización de diferentes cultivos con ritmos de crecimiento particulares, tiene su lado neurálgico para poder suministrar fuerza de trabajo en el tiempo preciso. Asimismo, durante los meses de cosecha, la cava, la preparación de las parcelas para el siguiente ciclo y en algunas familias 'el tipiy' (corte de la mazorca de maíz) demanda la dedicación de mano de obra de las familias en un mismo tiempo." (Regalsky, 1994, p. 80)

En Laguna Grande hay una permanente superposición de actividades agrícolas y pecuarias, que en algunos casos, se debe a que se retrasan en el inicio de las siembras, pero, en general, es por el tipo de agricultura que se practica. La excesiva concentración de trabajo puede afectar negativamente en la obtención de buenas cosechas. Por ejemplo, si las papas no son cosechadas a tiempo se agusanan, una helada inesperada o lluvia demanda la inmediata disponibilidad de mano de obra para realizar tareas agrícolas de emergencia.

Para mitigar esta sobrecarga de trabajo se desarrollan formas estratégicas de organización del trabajo y redes de relaciones de reciprocidad y ayuda mutua. Para los campesinos raqaypampeños, la vida no sería sostenible si no existiera el *ayni*.

"La diversificación máxima, no sólo es en los cultivos, a esta diversificación máxima también se articula la optimización del uso de la fuerza de trabajo disponible (Golte, 1980). Al crecer varios cultivos y distintos, a diferentes ritmos con diferentes fechas de siembra y cosecha, permite dosificar el tiempo de trabajo [...]. La distribución organizada de tareas dentro de cada familia, del tiempo de trabajo de sus miembros, es expresión de la forma social (comunal) del trabajo. Siendo la distribución una habilidad desprovista de la cual el jefe de familia está destinado al fracaso, debe saber desarrollarla apelando a los mecanismos comunales de cooperación, en particular el *umaraqa o ayni*." (Regalsky, 1994, p. 152)

Así, en la cultura alteña, el *ayni* es un modo de vida en relación al "otro". El "otro" no sólo significa la comunidad humana, sino también la naturaleza. El *ayni* está presente en todos los actos de la vida y no se reduce sólo a las faenas agrícolas. Hay *ayni* en el pastoreo, préstamo de burros, bueyes, semi-

llas, etc. Hay también ayni en el compadrazgo; ser ahijado o padrino implica cierto tipo de prestaciones recíprocas. Se hace ayni entre vecinos, compadres y familiares. Eso quiere decir que la fuerza de trabajo familiar también está comprometida para resolver la demanda de otras familias.

Por el modo cómo se sintonizan los diferentes ciclos de regeneración de la vida (ciclo climático, agrícola, de migración, festivo, etc.), no existe la separación entre "tiempos libres" y "tiempos de trabajo"¹¹. Aunque la intensidad de labores varía, cada cosa tiene ritmos particulares y su importancia. Por ejemplo, hay momentos privilegiados para las fiestas, la misma siembra es considerada una fiesta. Los eventos acontecen secuencialmente uno tras otro, aunque, como ya señalamos, en algunas épocas se da una superposición y una concentración de actividades.

"Comienza el calendario anual de tareas con la última preparación de los terrenos de papa, apenas empiezan algunas lloviznas (puede ser tanto en agosto como en septiembre). Estos terrenos ya habían sido barbechados generalmente entre marzo y abril. Las siembras de papa siguen desde octubre, luego las siembras de maíz y luego la del trigo, intercaladas con los primeros aporques de la papa, y así sucesivamente hasta llegar hasta las últimas tareas del año agrícola: la trilla del trigo que se realiza con los vientos de julio. Es decir, que salvo el mes de agosto, que es en que la fiesta recorre comunidad tras comunidad, detrás de la *pampavirgin Sikimira*, el campesino tiene dosificado su trabajo mes tras mes casi todo el año. Es raro el mes en el que le queden dos semanas libres a una familia campesina. Eso sucede cuando por ejemplo, hay una calamidad climática, como cuando se cortaron las lluvias en diciembre del 88 y los campesinos previendo un desastre, empezaron a bajar al valle a buscar trabajo entre los productores regantes vallunos." (Regalsky, 1994, p. 80)

En Laguna Grande, debido a que las tareas son alternadas en la pampa y el monte, los padres de familia, generalmente se ocupan de hacer los barbechos (preparación de la tierra), a veces son ayudados por los hijos jóvenes. Esto ocurre entre marzo y mayo, y la fiesta de Pascuas es un referente. En esta misma época, los niños se hacen cargo del cuidado del ganado. Luego se inicia la temporada de cosechas, primero de papa, luego maíz y trigo, sucesivamente. Cuando culmina la cosecha de

11. En muchos estudios sobre la vida cotidiana en el área rural, se han usado categorías propias de otro tipo de sociedades, industriales y urbanas, sobre la cultura del ocio y trabajo.

papa en la pampa, la familia se traslada al monte a cosechar maíz, entre mediados de mayo y junio. Mientras se incrementa la intensidad de trabajo en las cosechas, la responsabilidad del ganado es casi exclusiva de los niños. De igual forma, existen algunas actividades agrícolas, pecuarias y domésticas en las cuales los niños participan más. La diferencia de edad es un detalle importante, ya que los niños pequeños faltan menos a la escuela; a partir de los 9 años ya son requeridos para los trabajos.

"Mayormente los niños pastean ovejas. En muchos casos se faltan por ese motivo. Por ejemplo, su mamá no está o su papá tiene que ir a alguna parte, entonces no hay nadie quien le cuide las ovejas. Obligado tiene que quedarse el chico a cuidar las ovejas, a cuidar las vacas. Entonces por lo menos esos chiquitos de 7 años vienen todavía, los que tienen 12 años ya son un poquito más grandes, entonces ya no. Uno por lo que es más grandecito ya lo dejan con una responsabilidad en la casa." (Profesora L. García, núcleo Laguna Grande)

La contribución de la mano de obra de los niños a medida que van teniendo más edad es importante, debido a la cantidad de tareas que deben realizar las familias. Los niños no pueden estar exentos de responsabilidades y no sólo participan en las actividades familiares, sino también en las faenas comunales. A veces ayudan a sus padres a cumplir los *aynis*.

Cuadro 12.

Principales tareas realizadas por los niños	
Monte	Pampa
Cuidan a las vacas (varones)	Pastean ovejas
Pastean ovejas	Pastean vacas (varones)
Espantan pájaros en los cultivos de maíz	En el barbecho ayudan a llevar guano
Cocinan comida (mujeres)	En la siembra trabajan con yunta (varones)
Ayudan a hacer cercos	Derraman semilla de papa y maíz (niñas)
Ayudan echar semilla de maíz	Derraman abono (niñas)
Ayudan en la tipida de maíz (varones)	En la cosecha, ayudaron a cavar papa
Ayudan a guardar y trasladar la chala	Ayudan a cortar trigo, avena
Traen leña (hijos mayores)	Ayudan a guardar la chala
	Ayudan a escoger y almacenar papa
	Traen agua
	Cocinan (mujeres)
	Cuidan a los hermanos menores
	Hilan, tejen (hijas mayores)

Fuente: Datos obtenidos en un taller con niños del núcleo Laguna Grande.

Desde la percepción de los campesinos laguneños, las actividades que deben realizar, sin importar qué y dónde, es considerado como una tarea colectiva, "el *ruray*" ("hacer"), aunque las tareas sean ejecutadas en forma separada o conjunta. Por ejemplo, para la cosecha de granos hay que trillar, desgranar, ventear, almacenar. Estas tareas se realizan conjuntamente entre toda la familia. Todos saben hacer de todo. Nadie es especialista en nada. Es así que ante las emergencias, los hombres realizan tareas que normalmente hacen mujeres o los niños hacen tareas de adultos. En una jornada, la misma tarea puede ser realizada por varios miembros de la familia a la vez, bajo una modalidad de turnos, para priorizar la mano de obra:

"Mi papá se ha ido a trabajar a Santa Cruz. Mi mamá hace sembrar con peones, pero cuando no hay plata para pagar a los peones, yo o mi hermano trabajamos con la yunta aunque poder sin poder. A veces mi mamá también trabaja con la yunta. *Manaraj kallpitayujchu kank* ('todavía no tienes fuerza'), me dice, pero igual trabajo, nos turnamos para no cansarnos." (Entrevista a Primo, niño de 8 años)

Si hablamos de una priorización de tareas, podemos ver que el aporte de todos los miembros de la familia garantiza su seguridad alimentaria. En esa lógica, la escuela ocupa un lugar secundario con relación al conjunto de tareas que son necesarias para la regeneración de la vida y que, en algunos momentos, demandan una respuesta inmediata de los miembros de la familia. En consecuencia, los niños faltan a la escuela, en algunos casos por temporadas largas, hasta dos semanas, o llegan tarde (a las 11 de la mañana). A veces, los mismos padres van a la escuela y piden permiso por una semana, argumentando que sus hijos están enfermos.

"Con la escuela de Rumi Moqu estaban experimentando el calendario escolar en función al calendario agrícola. Porque ellos veían que los niños, cuanto más se los necesitaba para los trabajos agrícolas, tenían que estar en la escuela. Por eso no iban a la escuela directamente, se faltaban y se originaba todo un proceso de tensión entre la escuela y los padres de familia. Ellos vieron que se podían tranquilamente compatibilizar las dos cosas, no descuidar en sí la escuela. Pero tampoco lo que son las labores agrícolas, que para ellos es la base en sí de subsistencia. Un día que ellos no vayan a la escuela no les afectaba para nada, pero un día que no vayan a la cosecha afecta. Uno tiene que comer, tiene que estar la papa en el silo o tienen que sembrarla, un día de escuela para ellos no es nada y dada la forma en que les enseñaban no perdían nada." (T. Hosse, CENDA)

En consecuencia, el desafío de compatibilizar calendarios escolares con calendarios agrícolas enfrenta dificultades debido a que los ritmos de vida de la comunidad y la escuela están inscritos en lógicas diferentes. Un calendario rígido por mucho que sea regionalizado no es adecuado a estas particulares formas de vivir de los campesinos de Laguna Grande. Por un lado, la intensidad de faenas agrícolas no coincide con el tiempo fijado para el descanso pedagógico. Prueba de ello es que, dos semanas después, los niños seguían faltando a clases. Por otro lado, el objetivo del calendario escolar regionalizado es evitar la inasistencia de los niños a la escuela. Sin embargo, en este propósito prima la lógica del individuo, pues se exige asistencia y eficiencia a los alumnos, como sujetos aislados de su entorno, se pierde de vista que la vida de las personas está en estrecha relación con los demás miembros de la familia y la comunidad.

La opinión de los profesores y autoridades educativas es que el calendario escolar regionalizado no va a resolver en gran medida el problema de la inasistencia de los niños a la escuela, si antes no se resuelve el problema de fondo. Según ellos, el problema es la poca importancia que le dan los padres de familia a la educación y que al final se debe priorizar y optar por la chacra o la escuela. La priorización de tareas que hacen a la regeneración de la vida, en cierto modo, desplaza a la escuela. Esto es visto por los profesores como incumplimiento de acuerdos por parte de las Juntas. Ellos dicen que es falta de interés y el poco valor por la educación y que los niños dejan de ir a la escuela debido a la ignorancia de los padres.

4.4. Percepciones sobre la educación y las épocas de funcionamiento de la escuela

Es importante señalar que las organizaciones indígenas no se oponen a la escuela, sino al modo como ésta funciona. Ellos tienen sus propias demandas respecto a lo que la escuela debe ofrecer a sus hijos. Los niños indígenas requieren de otros conocimientos para vivir, tan o más importantes que aquellos que se imparten en la escuela. Pero desde la visión de las autoridades educativas y los profesores, la educación es un concepto estrechamente relacionado a la apropiación de conocimientos ajenos, dominantes. Así, los conocimientos locales son totalmente desvalorizados.

"Algo que me ha impresionado mucho era una discusión que vi en un seminario del CREA, el año 98. Estaba un representante de la

Viceministra, había un director que era una persona muy déspota y que ha humillado a los compañeros de la comunidad, cuando se discutía el calendario escolar, la cuestión de por qué los niños faltan tanto a la escuela. Esta autoridad dijo: 'Porque estos padres estúpidos no dejan que sus niños progresen, quieren que sigan siendo como ellos, así de tontos'. Claro, ahí la respuesta de los dirigentes del CREA fue: 'El problema aquí es el calendario, lo que queremos es que nuestros hijos estén en nuestras casas para que nos ayuden en determinadas épocas, porque su mano, su aporte, para nuestras familias es importante para nuestra reproducción'. El director respondió: 'Uds. los están explotando a los niños, cómo un niño va a trabajar desde esa edad'. Un campesino le decía: 'Pero sabe que eso que hacemos en nuestras casas es educación también, porque los niños van a *michir* (pastear) las ovejas, aprender a sembrar a cosechar, eso también es educación'. 'Y qué va ser eso educación', dice el director. 'Corretear detrás las ovejas, ¿eso es educación? Cómo es posible'. Entonces había una discusión y él se ponía así tan histérico." (N. Mendoza, CENDA)

Entre los padres de familia, algunos opinan que los niños deben estudiar hasta ser profesionales y dejar de ser agricultores. Porque la educación les posibilitará una mejor vida fuera de la comunidad, ya que allí el principal problema es la falta de tierras. Otros padres dicen que sólo es suficiente que los niños aprendan a leer y escribir en castellano, que lo demás es pérdida de tiempo. Según este grupo, los niños deben ayudar en la chacra para garantizar la alimentación de la familia.

"Los padres de familia no quieren que sus hijos vengán a la escuela. Al día, por lo menos 10, 15 ó 20 alumnos faltan siempre. Les preguntamos por qué no has venido, en quechua me dicen: 'Es que *montemán riyku*' ('hemos ido al monte'). El monte es cerca al río Caine, allá tienen sus chacos. También dicen: 'me he quedado a pastear ovejas, o mi mamá tenía que venir a la feria y por eso me he quedado'". (Profesor H. Blanco, núcleo Laguna Grande)

Otro profesor tiene la siguiente opinión:

"Aquí, los niños tienen que hacer caso a lo que dicen sus padres. Es lo único que los queda, porque de qué les serviría que empiecen a discutir. 'Nada, tú eres para esto, ¡a trabajar!' Incluso los padres de los niños dicen a los alumnos: '*kintokamalla oye chanta mañana imapaqña, ñuqa munani liyta, escribicta, más bien castellano yacharipwaychis, waj ladusman trabajaj rikunampajpis mask'akunanpajpis defendekunan*'"

paj palabrawan' ('sólo hasta el quinto curso nomás, después ya no, para que ya, yo quiero que sepa leer y escribir, más bien castellano deben enseñarles, para que vaya a otros lados a trabajar, a conocer, para que se defienda con la palabra'). (Profesor S. García, núcleo Laguna Grande)

La posición de los padres de familia respecto a la educación de sus hijos es más pragmática, forma parte del conjunto de estrategias de vida, por eso la lecto-escritura en castellano es una herramienta que posibilitará a los jóvenes acceder a otros ámbitos, de manera temporal o definitiva. Por su parte, los dirigentes opinan que los niños deben estudiar y prepararse para luchar por sus comunidades, para tener una mayor capacidad de negociación como pueblos indígenas. Tal como ya señalamos, las demandas sobre un calendario escolar regionalizado tienen dos dimensiones, una práctica y otra estratégica. Esta última forma parte de las reivindicaciones de carácter político sobre educación. Plantea la necesidad de revitalizar la cultura mediante la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura. Por tanto, reivindica otros espacios de aprendizaje, como es la chacra.

Los niños y las niñas reciben la educación propia en forma oral en la casa, al lado de sus padres. Observan diariamente las actividades de sus padres y aprenden con la práctica. Por ejemplo, las niñas aprenden a cocinar, a seleccionar y echar semilla, a tejer. Los niños aprenden a manejar los bueyes, a hacer cercos en el monte, a trillar el trigo y guardar la chala. Los raqaypampeños dicen que todo esto se aprende viviendo. En consecuencia, el calendario escolar regionalizado no sólo tiene por finalidad evitar que los niños falten a la escuela, sino que tengan tiempo para estar junto a sus padres aprendiendo a hacer las faenas agrícolas, garantizando de esta manera la revitalización de su cultura.

"Nosotros queremos una educación para nuestros hijos, pero tiene que cambiar porque no es buena. El Código de Educación boliviana no está bien hecho, no es como para nosotros. Entonces nosotros tenemos que participar de la formulación de esos cambios, ya no podría ser así nomás, porque aquellas veces no participaban las juntas, ni padres de familia, ni autoridades sindicales ni nadie. Entonces ellos quieren participar ahora en la toma de decisiones, sobre el calendario y sobre el tipo de educación que se impartirá. Ellos decían que nuestros hijos no están bien porque la educación que reciben está promoviendo que se avergüencen de su propia cultura. Algunos quieren cambiarse sus nombres, se avergüenzan de su propio pueblo o comunidad. Entonces eso no es

bueno. Hablando del calendario escolar, los compañeros dijeron que nosotros estamos enseñando a nuestros hijos todo lo que nos sirve en nuestra comunidad, esa educación estamos dando. Pero si en la época de mayor trabajo, en la cosecha no podremos dar la educación a nuestros hijos, sólo van a saber la educación de la escuela." (F. Alarcon, dirigente de la Central Regional de Raqaypampa)

Por último, los niños de segundo, tercero y cuarto dicen que la escuela es un espacio de descanso y esparcimiento, después de cumplir con las tareas en la casa y la chacra. Un niño entrevistado dijo: "La escuela es para jugar, porque leer y escribir no es un trabajo". Otros niños dijeron que lo que más les gusta es el desayuno escolar y el juego de fútbol, que practican en los recreos. En cambio, algunos niños mayores, de quinto y sexto curso dicen que están en la escuela porque quieren saber castellano para viajar a las ciudades, para ir a trabajar. Otros dicen que se quedarán en la comunidad a trabajar la tierra.

"Viendo la realidad, hay alumnos que tienen la mentalidad de superarse, pero hay otros que no. Sólo quieren terminar básico y dedicarse a la agricultura, como sus padres. Igual los niños mismos tienen esa mentalidad, ¿no? *kintokamalla kasaj chanta llank'asaj o papasuy kuanqa jallp'itata, ñuqa qullkita tanta kunaypaq* ('Hasta el quinto curso nomás voy a estar, después voy a trabajar, mi papá me dará territa, para que yo pueda juntar dinero')." (profesora L. García, núcleo Laguna Grande)

En estas opiniones, la primera idea es que la escuela no ofrece respuestas a las necesidades inmediatas de los campesinos. A diferencia de la agricultura, que garantiza la alimentación (en tiempo breve se recoge la cosecha). En consecuencia, la escuela pierde prioridad.

Otro aspecto es que la educación es tomada como una estrategia de vida, sobre lo cual también hay diferentes opiniones entre dirigentes y padres de familia. Desde el punto de vista de las organizaciones, la educación orientada a la revitalización de la cultura busca soluciones colectivas, pero estos procesos son muy dinámicos y fluctuantes (comunicación personal de P. Regalsky). La educación como eje movilizador en todo el proceso de demandas que siguió la organización indígena de Raqaypampa tuvo altas y bajas. Esto se debe a las coyunturas y al impulso de los dirigentes. Hubo momentos en que la organización se puso fuerte y las estrategias individuales se sujetaron más a las estrategias colectivas. Estas estrategias individuales coexisten con las colectivas y están en permanente tensión.

"Hablando de la educación, si haces la entrevista a nivel de la organización te van a decir una cosa, y en la familia te van a decir otra. Pero ahí es digamos cuál es lo que prima. En el momento en que está fuerte la organización lo individual va irse más a lo colectivo, se sujeta a lo colectivo. En el momento que está desorganizado, va a primar lo individual. Esa dimensión está constantemente en conflicto. Esos son los conflictos que se dan en las comunidades. Siempre hay uno que va a querer comprarse un camión o que está mandando a su hijo a la escuela a la ciudad. Pero, al mismo tiempo, la comunidad está peleando por hacer saneamiento de tierras o por hacer su diagnóstico comunitario. Siempre hay esa dualidad y en todos hay eso." (T. Hosse, CENDA)

La disyuntiva de los padres de familia es cuál será el futuro de sus hijos y qué es lo mejor para ellos. Desde su propia vivencia ven que la agricultura va dejando de ser opción de vida. Debido a los riesgos climáticos, la escasez de tierras y, sobre todo, porque es un sector completamente desatendido por el Estado. A esto se suma el hecho de que "lo indígena" está desvalorizado por la sociedad. Las áreas de mayor pobreza rural coinciden con aquellas regiones donde se presentan mayores adversidades climáticas y escasez de recursos productivos e infraestructura. Estos factores, entre otros, han llevado a una pérdida paulatina de la seguridad alimentaria de las familias campesinas, lo que repercute en un aumento de la incidencia migracional. La principal causa de la migración no es otra cosa que la pérdida de las capacidades locales de regeneración de la vida.

En opiniones de los entrevistados se puede advertir también que se le otorga un peso fuerte a la educación en la resolución de los problemas de sobrevivencia. "La educación sigue siendo vista como la llave dorada que resolverá todos los problemas" (Torres, 1992). Así, la persistencia de este enfoque promueve, a su vez, el éxodo de los jóvenes. Las personas que acceden a la educación tienen muchas expectativas de que sus aprendizajes les servirán para defenderse en otros ámbitos más prósperos, que ofrecen mejores condiciones de vida (las ciudades).

Otro punto de análisis está referido a la alienación cultural que introduce la escuela. En primer lugar, porque, aun usando la lengua nativa como medio de comunicación en la enseñanza no ha cambiado la ideología de los sistemas de conocimientos y culturas dominantes que subyace en los contenidos curriculares. Luego, porque los profesores son portadores y transmisores de estas ideologías. La sociedad industrial y urbana es mostrada como un paradigma universal e ideal, sociedad en la que se puede vivir disponiendo de

todos los avances tecnológicos, con el menor esfuerzo posible. "En este modelo de sociedad se perfila un modelo de individuo: civilizado, ciudadano, propietario y educado" (Apffel, 1994). Muchos jóvenes indígenas que asisten a la escuela sueñan con alcanzar este modo de vida y abandonar la agricultura. Un padre de familia, hablando sobre la educación, dijo: "La chacra es para los que no han estudiado".

Respecto al calendario escolar regionalizado, los padres de familia y dirigentes tienen diferentes opiniones. Las madres de familia entrevistadas dijeron que no sabían nada de los cambios en el calendario escolar. Una entrevistada dijo que algo se enteró, que querían adelantar las vacaciones. Según ellas, no han notado ninguna diferencia. Los niños tienen la misma opinión, ya que, según ellos, seguían haciendo trabajos en la chacra cuando retornaron a clases, después del descanso pedagógico. Por su parte, algunos padres de familia opinan que es necesario evaluar hasta qué punto el calendario escolar regionalizado ha resuelto el problema de la inasistencia ya que han visto que los niños no han dejado de faltar a clases. Los dirigentes manifestaron abiertamente que el calendario escolar regionalizado consensuado con los demás núcleos del Distrito no les conviene, porque su calendario agrícola es diferente. Por tanto, el próximo año pedirán otro calendario sólo para Laguna Grande.

4.5. La escuela como parte de los ciclos regenerativos de la vida

Si bien los calendarios escolares regionalizados tienen por objetivo evitar que los niños falten en las épocas altas de trabajo agrícola, los aspectos descritos en este capítulo evidencian claramente que el calendario agrícola, visto como una secuencia lineal de faenas concentradas en las épocas de siembra y cosecha, queda insuficiente para adecuar las épocas de funcionamiento de la escuela al ritmo y modo de vida de las comunidades campesinas.

Los alteños han tratado de recrear la escuela a su modo de vida. Las labores escolares se sintonizan con el conjunto de actividades que hacen a la regeneración de la vida, en sus diferentes ritmos y espacios. Las fiestas, la feria, la migración de los miembros de la familia, la ocurrencia del clima, las faenas agrícolas, el pastoreo, etc., determinan, en cierto modo, la asistencia o no de los niños a la escuela.

Cuando se les preguntó a los campesinos laguneños cuándo sería ideal que funcione la escuela, un padre de familia respondió: "*Kawsayniykuman jina escuela purinan tyan*" ("La escuela debe funcionar de acuerdo a nuestro modo de vida"). Esta expresión nos alerta sobre la necesidad de una visión integral del calendario agrícola, ligado a otros eventos de la vida comunitaria y familiar. Por tanto, un calendario escolar regionalizado será adecuado a las necesidades de las familias campesinas y los niños como parte de ellas, si toma en cuenta todos los eventos que hacen a la regeneración de la vida y su dinámica.

Las épocas de funcionamiento de la escuela no sólo deberían estar en función del calendario agrícola, sino del modo de vida de las familias campesinas, basado en una interdependencia mutua entre hombre y naturaleza. Esto implica considerar varios aspectos:

- 1) La diversidad agroecológica.
- 2) La variabilidad climática.
- 3) La coexistencia de ciclos agrícolas paralelos que crean una concentración y sobreposición de tareas.
- 4) La importancia de las fiestas locales en la planificación de las faenas agrícolas, pecuarias y en las otras actividades de la vida cotidiana.
- 5) La migración local itinerante.
- 6) La noción de tiempo y espacio que tiene lógicas y ritmos diferentes.

Hemos dicho que, en el modo de vida de los laguneños, todo tiene un momento privilegiado. Si nos ubicamos en esta lógica, para la definición del calendario escolar regionalizado, la escuela tendría que tener también momentos privilegiados y épocas de mayor concentración e intensidad de las labores escolares. Está visto que los periodos de descanso pedagógico son insuficientes, pues la coexistencia de ciclos agrícolas paralelos requieren de más interrupciones de las labores escolares y por tiempos más prolongados. Si, además, tomamos en cuenta la diversidad agroecológica y variabilidad climática, sería necesario definir varios calendarios escolares regionalizados que puedan responder a las diferentes dinámicas locales.

Durante el proceso de negociaciones sobre el calendario escolar regionalizado en Raqaypampa, los campesinos plantearon varias propuestas sobre las épocas adecuadas de funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, en 1992 se pidieron dos vacaciones, una para la cosecha de trigo y otra para la cosecha de papa. De igual forma, la escuela Rumi Muqu funcionaba de manera concentrada sólo desde el mes de junio hasta fines de octubre.

A pesar de estos intentos, las últimas negociaciones realizadas por las organizaciones indígenas se han hecho sobre la base del calendario escolar nacional, adelantando o atrasando por una o dos semanas el inicio de las labores escolares y el descanso pedagógico de medio año. Estas adecuaciones se han sujetado además a las exigencias de la Dirección Distrital de Educación, a saber: el cumplimiento de los 200 días hábiles que contempla el calendario escolar vigente en el país y los requisitos en cuanto al avance curricular.

5. Demandas de los docentes y autoridades educativas en torno al calendario escolar regionalizado

En las negociaciones para la definición del calendario escolar regionalizado de la gestión 2000, los docentes tuvieron un papel protagónico, ya que también plantearon sus necesidades y demandas sobre las épocas de funcionamiento de la escuela. En este capítulo haremos una descripción de los mundos vida de los docentes, cómo viven su rol y de qué manera esta posición está influida por sus experiencias pasadas y presentes (Long, 1989). Luego presentaremos los principales factores que influyen en la implementación del calendario escolar regionalizado.

5.1. Algunas historias de vida de los docentes

En Bolivia, las zonas rurales cuentan con un mayor porcentaje de profesores interinos. Así, en Raqaypampa, en la gestión 1998, la mayoría de los maestros eran interinos, de los cuales, más de la mitad cumplía su primer año de experiencia como docente (CENDA y CRSUCR, 1999). En el núcleo de Laguna Grande existen ocho unidades educativas. En la central de núcleo funcionan siete cursos, de prebásico a sexto. Trabajan siete profesores, un director y una asesora pedagógica. Durante la gestión 1999, todos los profesores eran interinos, excepto uno.

En la gestión 2000, la situación cambió, ya que todos los profesores eran normalistas titulados. La mayoría de ellos estaba realizando su primer año de ejercicio de la profesión. Los profesores llegaron a Laguna Grande porque después de egresar se presentaron a la Dirección Distrital de Educación de Mizque, donde se les informó que en el núcleo de Laguna Grande había vacantes, porque todos los anteriores profesores habían dejado sus cargos.

El actual grupo de profesores es diverso y heterogéneo, en origen étnico, lengua y opinión sobre la docencia: dos profesores son de la misma provincia (Aiquile); cuatro, de otras provincias de Cochabamba; el director de núcleo y una profesora, de los centros mineros; una profesora, de Santa Cruz, y la asesora pedagógica, de La Paz. La mayoría de los profesores habla quechua, excepto el director y la asesora. Los profesores dicen que aún no han recibido la capacitación sobre la Reforma Educativa y que es la primera vez que están trabajando bajo la modalidad de calendario escolar regionalizado.

Testimonio 1

Henry tiene 27 años. Es casado y su esposa trabaja en el mismo núcleo escolar. Nació en una comunidad de Punata (Valle alto de Cochabamba). Egresó de la Normal de Vacas hace dos años. Habla quechua y castellano. Es su primer año de servicio en el núcleo:

"P.: ¿Cómo decidiste ser profesor?"

R.: Yo no pensaba ser profesor, muy joven me fui a trabajar a la Argentina, porque he visto que aquí en Bolivia no hay futuro.

P.: ¿Cuánto tiempo has estado en la Argentina?"

R.: Nueve meses. Allá ganaba bien. Ahorita mismo mi hermano, que está allá, me exige. 'Vente, me dice, tan poquito que ganas.' Pero, ya tengo esta carrera, tendría que estar aquí.

P.: ¿Por qué has vuelto de la Argentina?"

R.: Había una fiesta en mi pueblo. Esa vez se terminó el trabajo y teníamos que esperar tres meses, aprovechando vine a la fiesta. Uno de mis amigos me invitó a la Normal de Vacas. Entré a la Normal y me quedé. Pero los sueldos de los profesores no son aceptables. Ahorita de lo que ganamos no tenemos ni un peso ahorrado. Lo que ganamos no alcanza para nada, por eso me arrepiento de haber vuelto de la Argentina.

P.: ¿Qué opinas del calendario escolar regionalizado?"

R.: Ellos dentro su familia verán si es más importante sus chacras o no. Pero estudiar también es lo más primordial. Yo siempre les he dicho a los niños: 'Si su papá les dice que vayan a pastear ovejas, no les hagan caso, vénganse'. Así les digo. Cuando les pregunto a mis alumnos por qué no han venido, me dicen: 'Es que mi papá me ha mandado a pastear ovejas'. Yo no estaría de acuerdo con el calendario escolar regionalizado, es un fraude. Porque cuando ha terminado la vacación, noso-

tros estuvimos antes aquí. Los padres de familia nos vieron que estábamos caminando por la comunidad, se acercaban y nos decían: 'Profesor, permiso darime'. Para no mandarles a sus hijos una semana más. Otros me preguntaban: 'Profesor, ¿ya va a empezar las clases?' Como si no supieran. Entonces me dicen: 'Mi hijo no está aquí, está en Novillero, cerca al pueblo de Mizque'. Después de vacaciones, la primera semana no hemos tenido actividades. Cinco alumnos vinieron el día lunes, en el otro curso estaban dos. Si ellos mismos han fijado el calendario, y se ha cumplido la vacación. Yo digo entonces por qué no han mandado a sus hijos a la escuela."

Testimonio 2

Este testimonio es de Sandro. Tiene 28 años, es casado. Nació en una provincia de Cochabamba (Cliza). Habla quechua y castellano. Es egresado de la Normal de Paracaya y está cumpliendo su primer año de trabajo.

P.: ¿Por qué has elegido ser profesor?

R.: Desde muy pequeño me ha gustado el estudio. Me he destacado bien, a pesar que no tenía mucha ayuda. Mi madre se ha sacrificado mucho. Yo he visto cómo eran los profesores, la forma de enseñar. Entonces por eso, no sé, ha nacido de repente la vocación mía de ser maestro. Siempre me ha gustado las matemáticas. Entré a la Normal y me fue bien. Recién este año estoy empezando pues a trabajar, mi primer año es.

P.: ¿Entonces, a ti te gusta enseñar a los niños?

R.: Sí, me gusta. Soy amante de la niñez, me gustan los niños, me gusta jugar con ellos. Soy activo, soy bromista con ellos. A los niños les agrada mi forma de ser alegre, ¿no? Porque el maestro no tiene que ser tajante, ¿no? Sino flexible, motivador, con iniciativa, todo pues.

P.: ¿De cómo has llegado aquí a Laguna?

R.: Este año había bastantes egresados de las normales de Caracollo, Chayanta, Paracaya, Vacas. Entonces yo no conocía este lugar, y de repente apareció el Distrital diciendo: 'Necesito tales maestros'. Más que todo necesitaba parejas. Entonces las parejas hemos ido y ahí nos ha regulado directamente y nos ha dicho tal día van. Hemos llegado aquí apenas. Incluso hemos venido caminando desde Aiquile, algo de diez horas. Mi esposa estaba embarazada, cerca de los nueve meses. Hemos sufrido un poco, pero a la vez no me arrepiento, porque me gusta empezar así, aunque de lo malo pero seguir adelante. No me

quejo mucho, estoy satisfecho aquí. Me gusta el ambiente, porque el lugar donde vivo es similar. Entonces casi ya estoy acostumbrado en la escuela, con los profesores y con los niños mismos. Sólo que esta escuela está un poco olvidada de las autoridades municipales, departamentales. Como verás, apenas hay asientos de adobe, los niños no pueden escribir correctamente. El asiento mismo le incomoda al niño para que pueda escribir. Las ventanas no tienen vidrios, como ha visto, entra el frío. Entonces, eso desconcentra al niño para que pueda aprender bien. Por eso los maestros buscamos la forma de protegerlos del frío, tapando las ventanas con cartones o plásticos.

P: ¿Qué opinas del calendario escolar regionalizado?

R.: Es que este lugar está caracterizado más que todo por las fiestas. Entonces las fiestas son muy frecuentes y cuando hay fiestas los padres de familia se vienen a hacer su fiesta aquí y dejan en sus casas a los alumnos. Porque yo he visto desde que he llegado aquí, una semana teníamos que estar pasando clases con 5, 10 o 12 alumnos, cosa que no se podía avanzar. Los padres de familia piden permiso porque algunas cosechas de grano se adelantan, otras se retrasan. Es por eso algunas veces antes de las tres semanas de vacaciones, algunos padres de familia ya vienen a pedir permiso: 'Por favor permisito quriway' ('dame permisito'). Así, incluso con mentiras de que: 'Waway unqusca' ('mi hijo esta enfermo'). Todo eso, para hacerle trabajar nomás al niño. El niño está totalmente atado al trabajo. Viene aquí a veces a pasar clases pero llega cansado o el frío mismo hace que el niño esté desconcentrado. Es que hay dificultades. El lunes como es primer día de clases han venido algo de 10 o 12 alumnos. Poco a poco se están incorporando. Yo les pregunto a los padres de familia. '¿Por qué no mandan a sus hijos?'. Ellos dicen: 'Mana ah Wakitas, ovejitas mechina, wakin trigutaraj jastarqukusaj, lunesllamantaña' ('Tienen que pastear ovejas, vacas, estoy trasladando todavía el trigo. Desde el lunes nomás que sea')."

Testimonio 3

Nelly tiene 30 años. Es soltera y nació en La Paz, habla quechua, aimara y castellano. Egresó de la Normal y actualmente está haciendo un curso de posgrado en la Universidad. Cuenta con ocho años de servicio en la docencia y éste es su primer año de trabajo en el núcleo como asesora pedagógica:

"P.: ¿Cómo has llegado a ser asesora?

R.: Provengo de una familia así muy humilde, pero nunca había pensado llegar a estos cargos. Yo pensaba ser profesora de labores. Me gustaba hacer las artes, bordados, tejidos, todas esas cositas. Mis papás no podían ayudarme para que estudie. Por lo menos voy a ser profesora de labores, decía. Luego me llevaron al internado. Cuando he salido bachiller he visto que no sabía dónde irme. Ahí mismo había Normal. De esa manera me animé a entrar a la Normal. Cuando terminé fui a trabajar a La Paz, a los Yungas, en Caranavi. Después, me fui a trabajar al centro minero Cami. Ahí trabajé un buen tiempo, durante ocho años. Me gustaba porque eran buenos administradores. Siempre estaban actualizando a sus docentes todo eso y había concurso de exámenes, ¿no? Para optar direcciones he concursado y he salido aprobada, para estudiar este curso de asesoría en La Paz. Es así como estoy aquí.

P.: ¿Cómo va tu trabajo como asesora?

R.: Es mi primera experiencia en el área rural, porque los Yungas no es como esto. Bueno, aquí estamos tratando de hacer algo, tenemos algunas dificultades con algunos profesores y también es difícil movilizarse a todas las unidades educativas, porque están muy lejos. Pero estamos avanzando.

P.: ¿Qué opinas del calendario escolar regionalizado?

R.: Yo creo que esto tiene sus ventajas y desventajas. En principio podemos decir que siempre habría que velar los intereses de los niños, más que todo y no los intereses de los papás. Este calendario regionalizado de las alturas, las ventajas serían que los niños en ese tiempo ayudan a sus papás a cuidar sus animales cuando ellos están en cosecha. Pero los papás no ven cómo sus hijos se están perjudicando también. Después de las vacaciones, el frío es más intenso y los niños están con resfríos. Igual piden permiso o se faltan. Entonces, no está dando tan buenos resultados estas vacaciones regionalizadas en Laguna, tal vez en otros lugares sí."

Estos tres testimonios nos permiten tener al menos una idea sobre quiénes son los docentes, cómo es que llegan a ser docentes, cómo se sienten en el ejercicio de su profesión, qué piensan de la educación de los niños y de los cambios en el calendario escolar. Hemos señalado que el grupo de profesores es heterogéneo en cuanto a origen, procedencia y experiencias labo-

rales. Hay quienes eligieron la carrera de la docencia por vocación y otros lo hicieron como una alternativa más de empleo. Para los profesores que están contentos de enseñar a los niños en el campo, las adversidades existentes se minimizan y para los otros se magnifican. Hay también quienes pueden acercarse con mayor facilidad a la comunidad y entender su cultura, en cambio, otros juzgan desde su propia cultura el modo de vida de los campesinos. Desde estas diferentes posiciones, los profesores tienen sus puntos de vista acerca de la implementación del calendario escolar regionalizado.

5.2. Causas para el rechazo del calendario escolar regionalizado

En la central de núcleo de Laguna Grande fueron entrevistados la totalidad de maestros para pedirles su opinión acerca del calendario escolar regionalizado. Los entrevistados (excepto dos) dijeron que no están de acuerdo con las modificaciones que se han hecho. El rechazo se debe a diversas razones.

5.2.1. Lugar de residencia y motivos familiares

La mayoría de los profesores entrevistados señaló que es un sacrificio estar en el campo, en zonas alejadas, donde no existen condiciones para vivir ni para trabajar y están separados e incommunicados con sus familiares. Cuando los profesores salen de vacaciones y vuelven a sus casas, en las ciudades y otras regiones rigen calendarios escolares diferentes y no pueden compartir ese tiempo con sus familiares. Cuando retornan a clases, sus hijos recién salen de vacaciones. Al respecto, el director del núcleo, dice: "Bueno, el calendario escolar, claro me afecta, porque no estoy junto a mis hijos. Yo tengo que ver. Yo vivo con mis hijos. Yo soy el que tiene que velar por mis hijos. Tengo que vigilarlos a los chicos cuando están estudiando" (profesor S. Rodríguez).

En las entrevistas, algunos profesores también dijeron que el calendario escolar regionalizado obedece particularmente a los intereses de los campesinos, porque no se tienen en cuenta las necesidades de los docentes.

"Desde mi punto de vista, pienso que a los profesores nos afecta mucho. No nos conviene. Por ejemplo esta temporada de vacaciones no podemos estar con la familia. En las vacaciones yo no puedo compartir con mi familia. Si no están ellos, no hay caso. Todo eso no se considera, porque aquí en la comunidad están de acuerdo. Pienso que les favorece a

ellos. Ellos han buscado ese calendario regionalizado porque les conviene y según a eso a nosotros más bien nos quiere imponer. Eso así va ser diciendo los de la comunidad, los que hacen la junta en Raqaypampa, parece que eso habían hecho." (Profesora L. García)

Otros docentes señalaron que, a veces, por alguna emergencia familiar abandonan su trabajo, temporal o definitivamente. Estas inasistencias son también una causa permanente para la interrupción de las clases: "Los profesores designados que se van constantemente perjudican a nuestros niños" (comunario Laguna Grande). Según los padres de familia, el abandono de los profesores es un problema que ha sido planteado desde hace varios años. La creación del Centro de Formación de las Alturas (CEFOA) responde a una necesidad sentida de las comunidades indígenas de contar con maestros indígenas oriundos de la zona, rescatando la experiencia de los Yanapaqkuna, un proyecto de capacitación a jóvenes indígenas de las distintas comunidades del distrito de Raqaypampa.

5.2.2. La lejanía del núcleo escolar y la falta de transporte

La principal causa de deserción de los profesores es la distancia del núcleo respecto a los centros urbanos y la falta de transporte. Ellos dicen que es muy sacrificado llegar a sus fuentes de trabajo: "El atraso de este sector es porque es un poco alejado del distrito de Mizque. Los padres de familia no cooperan a los profesores ni a las autoridades en la facilitación de transporte. Por tanto, los profesores abandonan a medio año o no vuelven más. Los profesores máximo trabajan un año aquí, si eso sería todo" (S. Rodríguez, director del núcleo).

La única forma de llegar a Laguna Grande es mediante los camiones que van a la feria los días miércoles de cada semana. Cuando no hay disponibilidad de este transporte, los profesores deben caminar entre 10 y 15 horas hasta Aiquile, para luego tomar transporte a Cochabamba.

"Aquí se llega con mucho sacrificio, partiendo de Cochabamba hasta Mizque se llega en cuatro horas, en micro, y de Mizque se toma hasta Aiquile dos horas de camino en trufis, y ahí tomamos una hora hasta Novillero en movilidad, y de Novillero hacia aquí a la escuela llegamos en 12 horas caminando." (S. Rodríguez, director del núcleo)

La lejanía y la falta de transporte influye en gran medida en el incumplimiento y la impuntualidad de los profesores, al inicio de las labores escolares, al retorno del descanso pedagógico y cuando salen a cobrar sus haberes. No pueden llegar puntuales debido a que tardan más días en el viaje.

"Si la comunidad se pondría a pensar reconocería no el trayecto que recorreremos. Puede ser que se quejen, pero nosotros tenemos una fecha fijada. Si salimos un jueves tenemos que volver el otro jueves. Pero ellos no saben si nos estamos viniendo a pie o en camión, a ellos no les importa. Pero si no llega algún profesor, ahí sí hasta el Distrital llegan los cuentos de que tal profesor no está. Son buenos para observar pero no nos apoyan." (Profesora L. García)

La impuntualidad de los profesores en muchos casos coincide con la inasistencia de los alumnos o directamente la promueve. Los alumnos esperan que lleguen los profesores. Cuando se enteran que han llegado, recién van a clases. Esto también crea mucha desinformación, porque unos dicen que los profesores llegaron, otros dicen que no. Así nadie sabe qué hacer, si asistir a clases o no, sobre todo aquellos niños que viven en lugares alejados de la escuela.

P.: ¿Cuándo han empezado las clases?

R.: En aquí ha empezado ya el 20 o 22 o 12 de marzo.

P.: ¿Y Ud. vino puntual?

R.: No, después.

P.: ¿Y cuándo Ud. llegó aquí, cómo era la asistencia a clases?

R.: Bueno cuando yo llegué había bastante ausentismo. La época de Carnaval todavía llegue aquí. No había, una semana he estado con dos, tres alumnos. Después de una semana han llegado los profesores también, porque en época de lluvia no es accesible el camino, ni por carretera ni a pie. Es una causa por la cual no pueden ser puntuales los profesores." (Profesor S. Rodríguez, director del núcleo)

Uno de los principales argumentos que sustentan los profesores es que no será posible cumplir las fechas acordadas en el calendario escolar regionalizado debido a la lejanía del núcleo y la falta de transporte.

5.2.3. Falta de apoyo de los Consejos Comunales de Educación

Los docentes tienen la idea generalizada de que los dirigentes y padres de familia deberían apoyarlos más. Dicen que los padres de familia tienen una actitud de indiferencia con los profesores, ya que no les prestan ninguna ayuda, no les facilitan alimentos. Las viviendas de los docentes son precarias y los Consejos Comunales de Educación (CCE) nunca se han preocupado por mejorarlas. Al respecto, un profesor señala:

"Aquí, ni el saludo a veces no nos dan. En mi pueblo en Ocuireña hay la costumbre de saludar a quien sea. Si uno se encuentra le dice buenos días, buenas tardes. Aquí no, a veces yo saludo, y algunos me responden y si no les saludo me ignoran. Estas viviendas de los profesores son antiguas. Están en mal estado, el techo, las paredes, algunas ni puerta no tenían." (Profesor H. Blanco)

Según los profesores, los CCE sólo exigen cumplimiento a los docentes, controlan la asistencia, los horarios de entrada y salida de clases, etc. Velan sólo sus intereses y no por los intereses de los profesores. Los docentes dicen que aceptarían adecuarse al calendario escolar regionalizado, siempre y cuando los CCE apoyen también a los profesores.

"Si es que los padres de familia apoyarían, sería bien. Pero si los padres de familia no se preocupan por los profesores, eso a uno le decepciona. Yo mismo me siento mal. La primera vez que estaba llegando aquí, desde Aiquile a pie teníamos que venir, con wawa (bebe), con bultos, no conocía el trayecto. Al día siguiente hemos llegado. Nosotros no teníamos nada. Esa vez me decepcioné de esta comunidad, pensando que allá nos están esperando. Pensé que los comunarios están preocupados por los profesores, cuando llegamos nadie no nos ha recibido. Ni nos ha dicho qué necesitamos." (Profesor H Blanco)

La asesora pedagógica del núcleo, sobre el mismo tema tiene la siguiente opinión:

"Los padres de familia no apoyan a sus hijos, no ayudan en las tareas educativas y tampoco no apoyan a los maestros. No dan algún incentivo, por lo menos, a los maestros para que se puedan quedar. Además son descuidados. Nuestra escuelita, tu ves en qué estado está, se está cayendo. Ellos no se preocupan, por lo menos dirían pondremos vidrios. Haremos algo para conseguir los pupitres, nada. En realidad no les interesa mucho la educación. Ellos quieren, solamente trabajar, divertirse en las fiestas. Eso es lo que quieren, ¿no? Eso es lo que he visto durante este tiempo que he estado." (Profesora N. Luna)

Asimismo, los docentes no están de acuerdo con el control que ejercen los CCE. Señalaron que el CREA trata de imponer y exigir a los profesores más que las mismas autoridades educativas, a quienes, según ellos, deben finalmente responder:

"El CREA exige a los profesores. Pero ellos no se ponen en lugar de los profesores, cómo sufren estando aquí. No quieren ayudarles a los pro-

fesores. No saben si tenemos papa, si tenemos alimentos. Ellos no quieren colaborar con productos (refiriéndose a productos agrícolas para su alimentación) a los profesores. El CREA tendría que tomar en cuenta también las demandas de los profesores." (Profesor H. Blanco)

El calendario escolar regionalizado obedece a la necesidad de adecuar las épocas de funcionamiento de la escuela a las épocas y ritmos de los ciclos productivos de las comunidades y se enmarca en el enfoque de la EIB y la Reforma Educativa. No obstante, desde la percepción de los docentes, la aceptación del calendario escolar regionalizado aparece como una concesión y no como un derecho. Por tanto, el apoyo exigido por los docentes a la organización sindical y a los CCE está enfocado en la satisfacción mutua de demandas.

Es cierto que las demandas de los docentes son también legítimas. Sin embargo, cabe la pregunta de si éstas deben pesar exclusivamente sobre las organizaciones indígenas. Otro tema que resalta en los testimonios es el de la participación. No hay claridad en los nuevos roles que la Reforma Educativa ha asignado a los actores. Parece que lo único que se espera de las organizaciones indígenas es su apoyo. Es decir, no se las considera como actores protagonistas en la gestión educativa, con capacidad y poder de decisión.

5.2.4. Incompatibilidad entre calendario escolar regionalizado y programas de capacitación docente

Otra razón por la que los docentes se oponen al calendario escolar regionalizado es que la mayoría de las programaciones de capacitación docente (los cursos de posgrado, de especialización, etc.) se hace tomando en cuenta el descanso pedagógico que rige en los centros urbanos, lo que les impide asistir.

"Este calendario escolar trae un desfase con la capacitación de docentes. Hay algunos profesores que están estudiando en las Normales. Hay también personas que aspiran estudiar más. Seguir ese curso de complementación en Licenciatura, ya que las universidades están dando facilidad para que estudien durante las vacaciones finales o invernales. Ellos quieren ir a estudiar un poquito más. Pero ya no hay tiempo para que vayan, porque aquí las vacaciones son en otro tiempo." (Profesor N. Luna)

Al respecto, el director distrital de Educación manifestó que los cursos de capacitación a los docentes sobre la Reforma Educativa han sido adecuados al nuevo calendario escolar regionalizado. Durante la gestión 2000 se realizó un curso al cabo del descanso pedagógico, por lo que el reinicio de clases se

postergó una semana. Sin embargo, si se trata de cursos que son auspiciados a nivel departamental o nacional, es evidente que los docentes no pueden asistir, porque la programación está adecuada a los calendarios escolares que rigen en las ciudades. Lo mismo ocurre con los docentes que hacen cursos de licenciatura en las universidades.

5.2.5. Los bajos salarios y la falta de incentivos por parte del Estado

La mayoría de los profesores no desea permanecer en el núcleo escolar porque considera que es mucho sacrificio trabajar en Laguna Grande, un lugar alejado, con temperaturas bajas y que no cuenta con infraestructura básica para vivir. A esto se suman los bajos salarios que perciben los docentes.

"Hasta ahorita de los que ganamos no tenemos ni un peso ahorrado. Yo gano 500, eso no alcanza. Nos compramos víveres para volver aquí y nos sobra nada. Sólo es para comer y para los pasajes. Lo que ganamos no alcanza para nada. Yo creo que los cambios en la Reforma Educativa, debería también cambiar la situación de los docentes. No se puede pedir resultados a los profesores cuando no se ha resuelto el problema de los salarios." (Profesor H. Blanco)

Otra razón por la que algunos profesores incumplen con sus labores es que el núcleo no tiene "bono de distancia":

"En este núcleo no hay bono de distancia. Esta escuela está tomada en cuenta en los pagos de haberes, todo en Aiquile. Entonces cuando han definido los límites exactos del territorio, entonces esto pertenece a Mizque. De esa manera han pasado los ítems a Mizque recién este año. El anteaño pasado creo que ha pasado, y de entonces no han hecho ningún reclamo tampoco, pero tengo que hacer mi reclamo yo ahora porque el señor distrital me dijo: 'Espere hasta el mes de mayo. Después, si no hay siempre ningún bono de distancia, entonces Uds. pueden presentar su solicitud'. Yo también tengo que hacer." (S. Rodríguez, director del núcleo)

La asesora pedagógica opina:

"La dificultad que existe en este lugar es que está lejos de la capital de la provincia. Una de las dificultades es que no tienen bono de distancia como los otros maestros tienen, por eso los profesores migran, un año están y se van." (Nelly Luna, asesora del núcleo)

5.2.6. Falta de información y participación en las decisiones

En las entrevistas se les preguntó a los docentes si habían participado en la definición del calendario escolar regionalizado para la gestión 2000. Ellos manifestaron que a principio de año se hizo un taller en Raqaypampa, donde participaron todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, directores, asesores, padres de familia, el CREA y los CCE) de los cuatro núcleos escolares del Distrito Indígena. Sin embargo, no pudieron participar todos los profesores en este evento. En el caso de los profesores de Laguna Grande, asistieron solamente tres; pero, debido a que eran nuevos en el núcleo, no sabían que en este evento se definiría el calendario escolar regionalizado. Ellos dicen que no había motivo para oponerse, porque no estaban bien informados ni conocían la situación.

Los demás profesores se reincorporaron a sus lugares de trabajo después del taller. El director distrital les informó verbalmente de los acuerdos con el CREA. Después les envió una circular con la programación para la gestión 2000, en la que se contemplaban fechas de inicio y conclusión de las labores, descanso pedagógico, fechas de salida para el cobro de haberes y el calendario festivo. Los profesores tuvieron que acatar las disposiciones de la Dirección Distrital.

"El director distrital nos informó solamente sobre la fecha de inicio de las labores escolares. Yo ni siquiera sabía que era así. Lo único cuando nos estábamos regulando, el director nos dice: 'Tus clases de vos se comienza más tarde, en marzo de vos se va comenzar', 'Se van a ir en marzo todavía', nos dijo. Yo me decía: '¿por qué pero, no entiendo?' Después ya me enteré que habían cambiado el calendario escolar."
(Profesora L. García)

Los profesores opinan que ellos deberían participar en la definición del calendario escolar regionalizado, para que se tuvieran en cuenta sus intereses y no sólo los de los campesinos.

Como ya señalamos en un capítulo anterior, el rechazo del calendario escolar por parte de los docentes se debe también a una falta de difusión de los cambios en la gestión educativa que están siendo promovidos por la Reforma Educativa. Los profesores desconocen las nuevas disposiciones legales que otorgan la libertad de definir calendarios escolares regionalizados apropiados a las características socioeducativas, agroecológicas y culturales de cada localidad.

5.3. El calendario escolar regionalizado y sus repercusiones en la gestión educativa

Una de las autoridades educativas entrevistadas considera que es un derecho de los pueblos indígenas plantear sus demandas, ya que la Reforma Educativa y la EIB avalan estas necesidades. Sin embargo, reconoce que estos procesos de cambio están creando desajustes en la gestión institucional y en la gestión pedagógica de la educación. Algunos ejemplos de estos desajustes serían el permanente desacato de los acuerdos establecidos en el calendario escolar, el incumplimiento de los 200 días de labores académicas y la dificultad para recoger información oportuna para fines de monitoreo y evaluación.

5.3.1. La planificación local frente a la planificación global

En una entrevista, el director distrital de Mizque dijo que, si bien es evidente que la Reforma Educativa otorga a los pueblos indígenas la libertad de definir calendarios escolares regionalizados apropiados a sus necesidades, la aplicación de estas disposiciones en la práctica es muy difícil: atender diversas demandas en un mismo distrito escolar crearía una dispersión, una duplicidad de esfuerzos y una pérdida de control:

"Para un distrito como Mizque, que tiene como 90 escuelas, es muy difícil el controlar. Porque no es cuestión de decir allá funciona de tal fecha a tal fecha. Tenemos que hacer seguimiento a la labor del director, para ver si se están aplicando las nuevas técnicas de enseñanza. Tenemos que ver que ellos hagan a un lado todo lo que ha sido el pasado, la enseñanza ortodoxa, clásica. Luego tenemos que ver si los maestros están planificando sus proyectos de aula, de qué forma el director está colaborando al asesor. También tenemos que ver cuál es la participación de los comunarios a través de las organizaciones naturales de las alturas. Hay que ver de qué forma están contribuyendo para que se cualifique la educación. Eso quiere decir que si bien Laguna Grande es otra realidad, como lo es San Vicente o Mina Asientos, no es posible que existan reglas para cada caso. Yo creo que ahí, ya estaríamos naufragando perdidos. La administración no se puede hacer de esa forma." (Director distrital de Mizque)

Es evidente que las formas de planificación, monitoreo y evaluación no están diseñadas para responder a una diversidad de dinámicas locales. En ese sentido, habría un desencuentro entre un modo de gestión que usa criterios rigurosos y otro que exige flexibilidad. Según el director distrital, lo ideal es que

haya un solo calendario escolar: "Yo quisiera tener un calendario único en Mizque, en todo el distrito, juntar los valles y las alturas. Con el calendario escolar regionalizado hay un desfase terrible". La vigencia de un calendario escolar único facilitaría la recolección de información estadística y la elaboración de documentación (informes de seguimientos, de los asesores, etc.) dentro de los plazos establecidos en otros niveles de gestión educativa (departamental, nacional). Pero, sobre todo, evitaría la pérdida de control en la administración, que desde la visión del director distrital, es su atribución exclusiva.

"P.: ¿El calendario escolar regionalizado afectará en la planificación, en la elaboración de informes y en la realización de evaluaciones?

R.: Claro, por ejemplo, para hacer el informe del desayuno escolar, ya nosotros estamos fuera de los plazos. Nuestra vacación ya está desde el 29 de mayo hasta el 19 de junio. Hay que entregar datos a partir de esas fechas, pero no se está tomando en cuenta estos cambios en el calendario escolar." (S. Rodríguez, director del núcleo Laguna Grande)

Los cambios hechos en el calendario escolar no sólo afectan en la elaboración de documentos e informes, sino en la recolección de información sobre el desempeño y cumplimiento de los profesores. Según el director distrital, el calendario escolar regionalizado promueve una mayor irregularidad e informalidad en el cumplimiento de las labores escolares. La pérdida de control sería un obstáculo para hacer un buen monitoreo y evaluación.

Si tomamos en cuenta que la planificación de las labores educativas tiene diferentes niveles, la implementación de calendarios escolares regionalizados estaría creando cierta incompatibilidad entre la planificación en el ámbito de núcleos escolares y la planificación global. La opinión del director distrital de Mizque es la siguiente:

"Dar curso a las dinámicas más locales tiene un límite, porque cada unidad educativa, núcleo o distrito responde a la administración central. Al final, todo tiene que estar enmarcado en la planificación más global. Yo de principio no quise aceptar el calendario escolar regionalizado, porque yo tengo una serie de actividades a nivel departamental, inclusive a nivel nacional, en cuanto a planificación, que ya no coincidía."

La dirección distrital y los núcleos escolares tienen dificultades para cumplir los requisitos y plazos fijados en las instancias superiores de gestión y planificación, a raíz de la modificación de fechas del calendario escolar regionalizado. Ello se debe a que las formas de gestión global no han sido ajustadas

paralelamente a los cambios en la gestión local, asociados con una mayor participación y autonomía de las organizaciones indígenas. La siguiente cita refleja claramente la visión jerárquica y subordinada de la gestión educativa:

"El CREA tiene que coordinar acciones con la junta de distrito de Mizque que tenemos a nivel del distrito de Mizque, siendo el representante máximo de los padres de familia. A esa instancia cualquier cosa deben consultar. Ellos dicen: 'Nosotros somos pueblos originarios, nuestra realidad es otra'. Pero no es así, tenemos otras zonas iguales como San Vicente, que son pueblos originarios, un poco más al extremo de Raqaypampa, pero ellos acatan todo lo que nosotros acá planificamos, sin ningún problema. Qué sería cuando las personas queremos ejercer cosas que no están en el manual de funciones. El director departamental sabe lo que debe hacer con nosotros y nosotros de igual forma con los asesores, directores y maestros, pero en Raqaypampa aún no comprenden eso." (Director distrital de Mizque)

En consecuencia, la implementación del calendario escolar regionalizado fijado para el área de influencia del Distrito Indígena de Raqaypampa estaría creando tensiones entre planificación global y local. Asimismo, tiene limitaciones en responder a la diversidad de ritmos y ciclos de vida de las comunidades campesinas, porque la forma de planificación y control son incompatibles.

5.3.2. La imposibilidad de cumplir los días establecidos en el calendario escolar

La Resolución Ministerial N° 001/00 del 3 de enero de 2000 señala: "Los directores distritales de educación, recogiendo las opiniones de las juntas escolares de núcleo y distritales aprobarán el calendario escolar más apropiado para su distrito, con un mínimo de 200 días hábiles de trabajo". En Raqaypampa, la adecuación del calendario escolar a los ciclos productivos y ritmos de vida de las comunidades consistió en adelantar la fecha de inicio de las labores y el descanso pedagógico por unas semanas, aunque en las negociaciones previas, las juntas escolares demandaron prolongar el descanso pedagógico por más tiempo¹. Sin embargo, acatando estas disposiciones, no se pudo reducir el número de días hábiles del calendario.

"No se puede reducir los días del calendario porque no vamos a lograr las competencias asignadas a cada nivel. No se puede, el currículum es claro. Nosotros tenemos actividades en números concretos. Porque si

1. Apuntes de diario de campo sobre talleres de concertación del calendario escolar regionalizado, 1999.

no hubiera frustración de parte de los maestros con el logro de propósitos y por ende no se logran competencias con los educandos. Lo más frustrante sería eso, pienso más bien de los 200 días hoy por hoy casi pasan 180. Si el Ministerio hace un seguimiento puede llegar a sancionar al director distrital, pero con este tipo de realidades distintas en Mizque yo justifico a que se debe esto, pero trabajar sólo 150 días, sería bajar el nivel de la educación en las alturas." (Director distrital de Mizque)

Contrastando las demandas de las organizaciones indígenas y las disposiciones legales del Ministerio de Educación, lo que ocurre en la práctica es que el calendario escolar se moldea a las dinámicas comunales y a las demandas de los profesores. Entonces, el cumplimiento de los 200 días hábiles es una formalidad que sólo aparece en los informes. Los profesores entrevistados señalaron que, debido a la irregularidad de las clases, la constante inasistencia de los niños a la escuela y de algunos profesores (por las dificultades que tienen para llegar a sus fuentes de trabajo), es difícil cumplir este número de días.

Las dinámicas comunales se refieren a ciertos eventos, fiestas o emergencias que se presentan y que motivan de algún modo la suspensión de clases. En estos casos, se llegan a acuerdos internos entre directores, profesores y los dirigentes de los CCE:

"Los profesores tienden a hacer negociaciones y arreglos internos. Entonces no se sabe a cabalidad si se cumplen los 200 días hábiles de trabajo. No hay forma de hacer la gestión cuando todos están en diferentes ritmos y cuando no se sabe lo que realmente pasa." (Director distrital de Mizque)

Lo mismo ocurre cuando los profesores y directores tienen alguna emergencia o urgencia de viajar: hacen arreglos directamente con las juntas escolares.

5.3.3. Negociaciones internas modifican el calendario escolar regionalizado

La definición de fechas del calendario escolar regionalizado para la gestión 2000 fue concertada en un taller y aprobada por la dirección distrital de Mizque. Sin embargo, en la práctica, las fechas fijadas han sufrido modificaciones debido a los acuerdos y negociaciones internas entre los dirigentes de los CCE de cada una de las unidades educativas y los profesores. Por ejemplo, el inicio del descanso pedagógico se fijó para el 29 de mayo, pero los profesores de Laguna Grande se fueron tres o cuatro días antes, porque querían retornar a sus casas para el 27 de mayo (Día de la Madre). En cambio,

algunos profesores de otras unidades educativas del mismo núcleo se quedaron a dar clases hasta el 29. Los profesores del núcleo de Raqaypampa salieron una semana antes de la fecha prevista.

P.: ¿Han salido de vacación el 29 de mayo, tal como estaba previsto?

R.: No, el 26, el 25.

P.: ¿Por qué?

R.: El 25 hemos salido.

P.: ¿Por qué han salido antes?

R.: Porque en Raqaypampa en un congreso habían quedado de acuerdo todos los de las alturas. Habían dicho 'todos los de la altura tenemos que andar todo en uno. Entonces, nosotros no podemos irnos nomás y otros se pueden quedar nomás', decían los de Raqaypampa. Entonces, nuestro escolar [dirigente de la Junta Escolar] nos comunicó aquí. Los de Raqaypampa una semana ya no han pasado clases, porque ya tienen sus vacaciones. Entonces ya han quedado de acuerdo ahí que todos debemos de irnos antes del 27, porque todos en uno vamos andar. No podemos andar unos y otros así. Así han quedado de acuerdo, ha llegado el escolar de Raqaypampa y nos comunica así, que todos debemos estar así, diciendo. Entonces en ese caso, nosotros hemos adelantado al miércoles. Pero hemos comunicado a las Juntas." (Profesora L. García, núcleo Laguna Grande)

Un profesor entrevistado decía que será difícil cumplir con todas las fechas estipuladas en el calendario escolar regionalizado, porque en cada comunidad y unidad educativa también hay demandas específicas y acuerdos internos. Por ejemplo, el Día de la Patria se festeja en forma rotativa en cada unidad educativa, empezando por la sede de núcleo. Entonces lo que ocurre es que a ciertas unidades educativas les toca realizar los festejos en las fechas que está programada la salida para el cobro de haberes. Lo más probable es que ellos realicen negociaciones internas con las Juntas Escolares para fijar otras fechas de salida.

Antes de la implementación del calendario escolar regionalizado, los profesores salían a cobrar su sueldo cada mes, durante todo el año académico. Con el calendario escolar regionalizado se ha establecido que, para evitar interrupciones, el cobro de haberes se hará cada dos meses, para lo cual se han fijado fechas. No obstante, debido a la poca accesibilidad y falta de transporte a Laguna Grande, el problema no ha sido resuelto. Los profesores

dicen que tardan una semana, porque deben ir a pie y tomar varios medios de transporte, por tramos, hasta llegar al núcleo escolar. Por eso es difícil volver en las fechas previstas. Esto es usado como argumento por parte de los padres de familia para no enviar a sus hijos, a veces, toda la semana.

5.3.4. Los padres de familia no asumen la responsabilidad de enviar a sus hijos a la escuela

La opinión de algunos profesores es que la inasistencia de los niños a la escuela se debe, sobre todo, al poco interés y valor que le dan los padres de familia a la educación de sus hijos. Por tanto, ningún calendario escolar regionalizado resolverá este problema mientras no se concientice a los padres sobre la importancia de la educación de sus hijos: "Aquí primero habría que concientizar a los padres, como dicen, 'primero hay que educar al padre antes que al hijo'. Entonces esto va ser un largo proceso todavía, el fin mío es querer conversar más con los padres sobre la educación de sus hijos" (director distrital de Mizque).

Otra crítica que hacen los profesores es que no se respetan los derechos del niño a tener una educación y un descanso. Los padres prefieren que sus hijos trabajen en la chacra, restando importancia a la escuela. Algunos profesores dicen que los niños son explotados por sus padres, que el descanso pedagógico es para que el niño descanse de toda actividad, "para que descanse su cabeza y no para que vaya a pastear ovejas"². La asesora del núcleo escolar opina:

"Yo creo que había que satisfacer las necesidades de los niños porque ellos requieren estar más en la escuela o un poquito más en las tareas educativas. Porque en el campo, cuando ayudan a sus padres, están también aprendiendo, ¿no? Yo creo que eso desde chiquitos ya han nacido en esa tierra, a medida que van creciendo o pasa el tiempo van aprendiendo de los quehaceres del campo. Los papás dicen: 'Nosotros los necesitamos más tiempo durante la cosecha para que nos ayuden'. Ellos más están viendo sus intereses y no de los niños. Siempre había que ver los intereses de los niños, ¿no? Más que todo, y no los intereses de los papás. Este calendario regionalizado de las alturas, las ventajas serían que los niños en ese tiempo ayudan a sus papás a cuidar sus animales, cuando ellos están en cosecha. Pero los papás no ven cómo sus hijos se están perjudicando." (Profesora N. Luna, asesora del núcleo Laguna Grande)

².Apuntes del diario de campo sobre talleres de concertación del calendario escolar regionalizado en Laguna Grande, 1999.

Muchos padres mandan a sus hijos a la escuela sólo por las presiones de la organización indígena, ya que en asambleas se decidió multar a los que no inscriban a sus hijos en edad escolar. También se establecieron sanciones para los padres que hagan faltar a sus hijos a clases e incumplan otros compromisos con la escuela, por ejemplo, elaborar el desayuno escolar.

"La asistencia de los niños a la escuela es siempre por multa. Entonces se cobran multa entre ellos, cuando no mandan a sus hijos a la escuela. Entonces casi estaban en cumplimiento este último mes. Pero ahora como que las vacaciones han pasado, otra vez estamos con poco alumnado. El primer día tenía dos alumnos. El segundo día ya cinco, así sucesivamente diez. Seguramente del lunes casi se va normalizar las clases ya. Porque esta temporada estaban en cosecha y otros todavía no están terminando. Los padres hacen faltar a sus hijos porque tienen que pastear ovejas, tienen que ayudar por lo menos poco en las labores agrícolas." (Profesora L. García, núcleo Laguna Grande)

"En cuanto de los padres de familia, no piensan mucho en la educación, sólo piensan ellos que les ayuden en el campo, en el pastoreo de animales, en la agricultura. Todo eso es lo que piensan los padres de familia, a mi manera de ver. Cuando están más chiquitos, les ponen a la escuela y cuando son grandecitos de 12, 13, 14 años, ya no quieren mandarles a la escuela. Porque ese niño o esa niña ya puede ayudar más en las labores del campo y por eso que ya no quieren mandarles. Además, los padres son obligados por los sindicatos. No mandan a sus hijos voluntariamente." (N. Luna, asesora del núcleo Laguna Grande)

Según los profesores, el desinterés de los padres sobre la educación de sus hijos está claramente demostrado, porque la inasistencia de los niños a la escuela no sólo es durante la época de siembra y cosecha, sino durante todo el año escolar. Los alumnos faltan por lo menos una vez a la semana.

"P.: ¿Por qué cree que faltan los niños a la escuela?

R.: Bueno, sería más que todo por el trabajo en el campo, parece que la gente no se preocupa tanto por la educación. Más están pensando en que sus hijos les ayuden a trabajar. En la semana vienen tres o cuatro veces, siempre tienen una faltita, por lo menos a la semana. Para ellos no es grave las faltas, no saben lo que se perjudican los niños que faltan y perjudican a los demás." (Profesor S. Rodríguez, director del núcleo Laguna Grande)

Una de las épocas de mayor incidencia de faltas es durante el inicio de las clases, porque es época de lluvias, pero también por la inasistencia de algunos profesores que regularizan su ítem en forma tardía y no llegan a sus escuelas en las fechas previstas. Los padres de familia averiguan si los profesores ya llegaron, cuando se enteran que aún faltan, o no llegaron todos, directamente no mandan a sus hijos a la escuela toda la semana.

"En Carnavales, lunes y martes es feriado y miércoles, jueves, viernes eran tres días de clases, pero no teníamos alumnado. No teníamos, ese miércoles más nos hemos quedado, no había ningún alumno. El jueves más nos hemos quedado, no había alumnado. El jueves a medio día nos hemos ido, porque no había alumnos. Entonces, los padres se han quejado que nosotros nos hemos ido una semana. Por ejemplo, ese jueves que me he ido yo he llegado para el día lunes, pero los padres de familia no dicen eso. Pero hay también no puedo decir que toditos somos bien cumplidos. Hay uno o dos, ¿no?, que incumplen también. Cuando quieren están llegando, cuando quieren se van. Entonces, los padres de familia no dicen, tales profesores se están yendo o se van. Sino que generalizan a todos. 'Los profesores cuando quieren se van y cuando quieren llegan', eso dicen ellos. También de cualquier cosita ellos directo ya van a quejarse al Distrital." (Profesora L. García)

A medio año, una o dos semanas antes del descanso pedagógico, los niños empezaron a faltar porque las labores de la cosecha en algunas familias ya se iban intensificando. Lo mismo ocurrió después del descanso pedagógico, que duró tres semanas. Las clases se regularizaron dos semanas después. Los profesores dicen que es inadmisibile que después de la vacación sigan faltando los niños o pidiendo permiso por una semana más. Señalan que algunos padres mienten diciendo que sus hijos están enfermos, pero en realidad están trabajando en sus chacras.

"Este calendario que ellos habían hecho, que yo al llegar aquí me he enterado que tenían este calendario. A mi modo de ver, me da igual antes o después, pero a lo que he visto es que los niños faltan después del descanso pedagógico, no asisten todos. No sé tal vez no será suficiente el tiempo para que recojan sus cosechas, no sé." (Profesora L. García)

"P.: ¿El primer día de clases cuántos alumnos han asistido?

R.: Ni uno, ni un alumno no tenía, porque se han bajado pues al monte. De la escuela hay ahí abajo hay un montecito. Es Calamarca Chica. Está a orillas del río Caine. Ahí bajan cada invierno. En las vacaciones

siempre se bajan ahí, porque aquí es más frío y ahí abajo es calentito. Ahora, después que pasa el frío recién suben y recién asisten normal a clases." (Profesora N. Patiño)

Otro factor que ha influido en la inasistencia de los niños a clases es la desinformación sobre la fecha de reinicio de las labores escolares. Algunos padres de familia dicen que no estaban informados sobre la fecha de reinicio de las clases o confundieron las fechas, porque escucharon en la radio del pueblo de Aiquile, donde rige otro calendario escolar.

"Bueno, yo no le veo conveniente el calendario escolar regionalizado, porque ocurre que escuchan en la radio que hay vacaciones. 'Sigue está habiendo vacaciones', dicen los padres de familia. Han escuchado en la radio, *mayk'ajkama kanqa vacaciones* ('hasta cuando serán las vacaciones'), dicen. Nosotros ya estamos aquí y ellos dicen 'radiupy willamusanku' ('por radio están comunicando que siguen las vacaciones'). Hay una confusión total." (Profesor S. Rodríguez)

Tres semanas antes de la conclusión de las labores escolares, los niños empiezan a faltar y disminuyen poco a poco hasta que finalice el año. Según la versión de los niños, sus padres les dicen "*examenesllañaqa*" ("ya no pasan clases, sólo son exámenes nomás") y no los mandan más a clases. Por esta razón, los profesores han optado por adelantar las evaluaciones finales.

Durante todo el año escolar, las fiestas son otro factor importante que influye en la asistencia de los niños a la escuela. Desde el punto de vista de los profesores, una fiesta implica varios días de inasistencia de los niños. Las fiestas duran a veces una semana o más.

"Cuando empezaron las clases en Carnavales, el primer día de clases en Carnavales no había asistencia. Otra fiesta Semana Santa, poco alumnado había. Esa semana ya estaba perdida. Mi curso contaba con 15 o 20 alumnos, entonces no se puede desarrollar actividades. Después de las vacaciones no había alumnos tampoco. En San Pedro también no han venido. Hay algunos feriados locales aquí, dicen 'día de guardada'. Peor es en agosto desde el 2 de agosto casi todo el mes es perdido." (Profesora H. Blanco)

La mayoría de los profesores entrevistados coincidieron en señalar que es inadmisibles que los niños falten a la escuela porque sus padres están en las fiestas. Dicen que no es posible que las fiestas sean más importantes que la educación de sus hijos. Finalmente, opinan que no todos los padres de familia adoptan la misma actitud. Hay algunos que se preocupan por la educa-

ción de sus hijos y hacen todos los esfuerzos posibles para que asistan puntualmente a la escuela.

"Aunque es verdad que la falta de recursos (materiales, escolares, ropa, etc.) influye en el cumplimiento de los niños, algunitos no vienen porque no tienen material escolar. Hay también padres que se preocupan, un día no quieren hacerles faltar a sus hijos. Vienen a pedir permiso 'este día por lo menos dame permiso, porque tiene que ir a tal parte o está enfermo', así vienen a comunicar. Otros pero nada, se faltan semanas, a veces hasta dos semanas se faltan." (Profesora L. García)

En las opiniones vertidas por los profesores, por un lado, se puede apreciar una desvalorización de lo que son las actividades agrícolas y el modo de vida de los campesinos, frente a la educación, que aparece como una prioridad suprema, coaccionada por las propias organizaciones indígenas. Por tanto, una valorización de la educación requiere de un proceso de concientización a los padres. Asimismo, existe una visión de "niño trabajador" y explotado, como individuo aislado de su familia y su comunidad. Por su parte, los profesores reconocen también que su actitud informal ha creado una conducta en los padres y niños respecto al cumplimiento y asistencia a la escuela.

5.3.5. Nuevo rol de las organizaciones indígenas en la gestión educativa crea tensiones

El director distrital señala que los acuerdos y las fechas establecidas en el calendario escolar regionalizado no se están cumpliendo. Según esta autoridad, las causas se deberían al hecho de haber aceptado la implementación de un calendario escolar regionalizado y de haberles dado cierta participación en la toma de decisiones a los CCE. Esto estaría provocando una pérdida de autoridad de parte del director distrital.

El hecho de que los profesores se tomaron ciertas atribuciones para establecer acuerdos internos con los Consejos Comunales de Educación de sus unidades educativas, con el fin de adelantar unos días el descanso pedagógico, es un desacato al calendario establecido por consenso. Esta situación, según el director distrital, es inadmisible. También es un síntoma de que el calendario no funciona:

"Tenemos que hacer una valoración y evaluación en el mes de septiembre. Yo voy ver si se ha cumplido lo que hemos acordado. Si hay avances substanciales con la Reforma Educativa. Porque ellos están apoyados, están asistidos. Pero, si ellos simplemente con ese motivo,

específicamente agrícola quieren hacer un carnaval de las alturas, no vamos a permitir ya. Porque, en qué provincia no existe este tipo de actividades agrícolas. En todas partes, no podemos decir que no. Por ejemplo, en Ayopaya migran también hacia las zonas del Chapare, siembran, cosechan al otro lado, van vienen, pero de ninguna manera se justifica eso. Pero en las alturas de acá, como son pueblos originarios en concertación con la Central Campesina, los del CREA, el mismo gobierno municipal, hemos visto eso, que podemos experimentar el calendario escolar regionalizado, esta gestión más. Como le decía, es dispersión de esfuerzo terrible." (Director distrital de Mizque)

Más adelante, respecto a las atribuciones de los CCE, el director distrital señala:

"Los CCE se dan atribuciones que no son de su competencia. Hay unidades educativas asociadas que están de Raqaypampa, más o menos a ocho horas de distancia del núcleo escolar. En estas unidades los Consejos Comunales de Educación les dan permisos a sus profesores hasta por un mes y esta oficina no conoce de esos acuerdos. Ese también es un desfase terrible, porque nosotros no podemos pagar salarios cuando los profesores no cumplen sus funciones específicas. Yo les he llamado la atención: 'Ustedes nada tienen que ver con los docentes, ellos dependen de esta oficina, están bajo mi autoridad'. Si alguna escuela está paralizada debido a la autorización de sus organizaciones y no se están cumpliendo las actividades, tomo medidas, y hasta podemos llegar a cerrar esa unidad educativa. En vez que ellos contribuyan al buen cumplimiento de las labores, inclusive en algunos casos, hacen arreglos. Aquí llegan denuncias que dicen tal profesor ha abandonado 10 días. Los dirigentes retornan y dicen no había sido así, ya hemos resuelto. Pero eso ya es arreglo de copas entre ellos. En fin, lo cual no condice con la labor misma de nosotros."

Respecto a la participación de las organizaciones indígenas, el director distrital de Mizque opina que hay una falta de coordinación entre organizaciones indígenas, padres de familia y autoridades educativas. Los profesores dicen que los padres no se preocupan de la educación de sus hijos. Eso se refleja también en el accionar de los CCE en sus diferentes niveles. Según ellos, los CCE se han tomado atribuciones sólo para controlar la asistencia de los profesores, pero no controlan la asistencia de los niños a la escuela y no ejercen una presión sobre los padres de familia. Hasta ahora, no se ha logrado trabajar coordinadamente. Durante la gestión 2000, hasta la conclusión del descanso

pedagógico apenas se había logrado realizar una reunión. Dicen que a veces los CCE hacen reuniones sin tomar en cuenta a los profesores.

"La comunidad tiene la costumbre de reunirse primero ellos, después hacen llamar al director y los profesores. Me parece que nunca ha habido una reunión convocada en forma conjunta por los profesores y padres de familia aquí en la escuela. Esa vez que hemos llegado, ellos nos han hecho llamar al director y los profesores para que nos conozcan, para que nos presentemos ante ellos. Nosotros hemos tenido que ir donde ellos." (Profesor H. Blanco)

Los profesores consideran que la definición de un calendario escolar regionalizado para el Distrito Indígena de Raqaypampa ha sido un trato a nivel de dirigentes y no se ha consultado suficientemente a las bases. Es por eso que algunos padres de familia desconocen estas modificaciones. Los nuevos dirigentes también desconocen los acuerdos sobre el calendario escolar regionalizado y están en desacuerdo porque no responde a las necesidades de las familias de Laguna Grande, pues sus cosechas son más atrasadas que en Raqaypampa.

"Últimamente, los señores padres de familia me han dicho que al año posiblemente no van a participar en este acuerdo del CREA, porque muy temprano están saliendo dicen nuestros hijos de vacación, y ellos ya no quieren para el próximo año. 'Nosotros vamos hacer nuestro propio calendario', dicen los del lugar. Porque no les han tomado en cuenta para hacer este calendario escolar regionalizado de este año, no han participado los de Laguna Grande, sólo Raqaypampa y otras escuelas nomás." (S. Rodríguez, director del núcleo Laguna Grande)

Una autoridad educativa entrevistada señaló que la petición del calendario escolar regionalizado ha sido tratada como un asunto político, ya que las organizaciones indígenas hacen todo tipo de peticiones en cuanto a educación, porque son asesoradas por CENDA.

"CENDA responde a nivel sindical e ideológicamente. Los de CENDA son los autores intelectuales de todos los reclamos, esto del calendario también. Porque los Raqaypampeños son aguerridos, intrépidos, gente así decidida, y eso es de la escuela de CENDA, por eso hay poco respeto a los maestros, al director, al asesor, aquí en las alturas. Porque, como dicen, hacen lavado cerebral a la gente con esa ideología." (Director distrital de Mizque)

Otro docente señaló que los dirigentes de Laguna Grande tuvieron que aceptar un calendario escolar que no responde a sus necesidades, sólo porque "orgánicamente pertenecen a la Central Regional de Raqaypampa".

"Hablan del calendario regionalizado de las alturas y esto es porque el CREA ha organizado. En sí todas estas comunidades son parte de la región de las alturas, se toman en cuenta a los cuatro núcleos de las alturas. Ellos no quieren apartarse de Raqaypampa porque es el centro o la cuna de las alturas, es por eso que los de Laguna Grande y otros núcleos más acatan todo, ¿no? lo que dice Raqaypampa, yo creo que esto tiene sus ventajas y desventajas." (Profesor L. Luna)

Los testimonios presentados aquí muestran los conflictos que emergen a raíz de las nuevas atribuciones que las organizaciones indígenas pretenden asumir en la gestión educativa. La supuesta pérdida de autoridad que reclaman los profesores y directores muestra también que la educación es asumida como una atribución exclusiva de ellos. En ese sentido, la participación de los padres de familia es considerada como algo subalterno al poder que ejercen las autoridades educativas en la práctica institucional.

Otro aspecto interesante que sobresale en los testimonios es que las organizaciones indígenas son consideradas como incapaces para asumir un rol protagónico en la gestión educativa. Si bien, en algunos casos es necesario el planteamiento de demandas específicas, esto no descalifica la intención de las organizaciones matrices de plantear su punto de vista acerca de la educación que quieren para sus hijos. La subestimación del rol de las organizaciones indígenas en el tema educativo se evidencia también cuando se sostiene que las demandas sólo tienen un trasfondo político y que además son asesoradas e instrumentalizadas por terceros.

5.3.6. El calendario escolar regionalizado y sus repercusiones sobre la gestión pedagógica

Los profesores y las autoridades educativas coinciden al afirmar que la irregularidad de las clases afecta directamente la gestión pedagógica. Según el director distrital, ésta es una de las principales razones por las que se tendría que volver a un calendario escolar único. La inasistencia de los alumnos es un factor que impide el avance de los planes y programas educativos. Asimismo, a los niños que faltan mucho o llegan atrasados no se les puede hacer un buen seguimiento de sus aprendizajes, lo que se refleja en bajos rendimientos. "Podemos avanzar, pero no hay alumnado. La falta del alum-

nado es el principal problema para el avance. Cuando vienen pocos alumnos se hace repaso, lectura nomás. Así, toda la semana esta perdida" (Profesor N. Claros, núcleo Laguna Grande)

Las autoridades educativas dicen que existen contenidos curriculares y competencias que deben ser desarrollados. El requisito es que del 100% mínimamente se debe llegar al 75 u 80%. Estos requisitos no sólo son exigidos por las autoridades educativas, sino también por los CCE, aunque, paradójicamente, los padres de familia hacen faltar a los niños a la escuela.

"Las juntas escolares nunca van a reconocer. Dicen: 'El poco avance curricular es debido a las huelgas'. Sin embargo, allá no hay huelgas. Aunque es cierto que el maestro pierde cinco días yendo a Cochabamba, al cobro de haberes. Ellos piden que se pague en Mizque. Pero, igual el maestro debe ir hasta Cochabamba a ver sus familiares." (Director distrital de Mizque)

En realidad, la inasistencia de los niños a la escuela obedece a muchos factores –a la actitud de los padres de familia, debido a la intensidad de labores agrícolas, de pastoreo, las fiestas, las migraciones, pero también a la actitud de los profesores, debido al abandono y retraso, cobro de haberes, etc.-. Estos viejos problemas no están siendo superados con la implementación de un calendario escolar regionalizado.

6. Actores y demandas: análisis desde un enfoque intercultural

Después de haber realizado una descripción detallada de las demandas que presentan los diferentes actores involucrados en la definición e implementación del calendario escolar regionalizado, en este capítulo trataremos de hacer un análisis de las percepciones, intereses y posiciones de los actores y la manera como son influenciados directa o indirectamente en los procesos de negociación o encuentro de actores. También analizaremos las estrategias de actores o las formas de dirigir y encarar las acciones para alcanzar la satisfacción de sus demandas y expectativas (Long, 1989).

6.1. Percepciones y posiciones de los actores

Como se ha visto, los cambios generados en las épocas de funcionamiento de la escuela tienen repercusiones amplias, influyen en todos los aspectos que hacen a la gestión educativa y a todos los actores involucrados en la comunidad educativa. Por tanto, no es posible tratar en forma aislada el cuándo funciona la escuela, sin pensar el cómo y el porqué. Esto, a su vez, nos alerta sobre la necesidad de un enfoque holístico de la gestión educativa.

Para analizar las posiciones de los actores hemos escogido temas que difieren desde la posición y visión de los actores. Estos temas son: el modo de vida de las familias campesinas, la importancia de la escuela, las demandas de los profesores y autoridades educativas, y el calendario escolar regionalizado.

6.1.1. El modo de vida de los alteños

La diversidad agroecológica y climática existente en el distrito indígena de Raqaypampa ha hecho que las familias campesinas desarrollen estrategias diversas de acceso a diferentes pisos ecológicos (monte, pampa, ladera) y formas igualmente diferentes de hacer agricultura para sortear los riesgos climáticos y garantizar la disponibilidad de alimentos para el autoconsumo. Al

lado de ello, es necesario tomar en cuenta que, en comunidades campesinas como Laguna Grande, la contribución de la mano de obra familiar en las tareas agrícolas y pecuarias es fundamental en la sustentabilidad de la vida. Las características de la agricultura andina, la existencia de ciclos agropecuarios paralelos, los regímenes de lluvia irregulares y la diversificación de la agricultura exigen una optimización del uso de la mano de obra familiar y comunal. El manejo simultáneo de varios ciclos agrícolas se basa en una compleja administración del calendario de trabajo y la compatibilización de diferentes cultivos con ritmos de crecimiento particulares exige el suministro de fuerza de trabajo en el tiempo preciso (Regalsky, 1994, p. 80).

Pero, a su vez, el ciclo agrícola es el centro que organiza las actividades que funcionan de manera integrada a los otros ciclos regenerativos de la vida. En el estudio de caso, se puede ver que el pastoreo, la migración, las fiestas, la confección de ropa, etc., influyen directa o indirectamente en la demanda de mano de obra familiar. Asimismo, los ritmos de vida de las familias campesinas están fuertemente determinados por el acontecer del clima. Por tanto, la vida misma a veces fluye de manera contingente e impredecible.

En el modo de vida de los laguneños, cada uno de los eventos que hacen a la regeneración de la vida es importante, nadie ni nada que está en el entorno natural es excluido. Las fiestas, por ejemplo, son eventos importantes y tienen momentos privilegiados para armonizar la relación entre los miembros de la comunidad y con la naturaleza. La noción de tiempo circular hace que todo esté en permanente recreación. No hay una separación rígida de ámbitos de trabajo y actividades (Apffel, 1995). Muchas tareas se realizan de manera simultánea y existen épocas en las que se da una concentración del trabajo (Regalsky, 1994).

La asistencia de los niños a la escuela está sujeta a esa dinámica. Sin embargo, los profesores y las autoridades educativas no conocen con detenimiento ni entienden este particular modo de vida de culturas agrocéntricas. Por ejemplo, critican el hecho de que los niños falten a clases por ayudar a sus padres. Dicen también que los padres son descuidados y dejan a sus hijos solos mientras ellos van al monte o que es inadmisibles que los niños falten a la escuela porque sus padres deben asistir a la feria o a las fiestas.

Aunque el nuevo marco de leyes pone énfasis en el respeto a la diversidad cultural y el modo de vida de los pueblos indígenas, aún no se ha intentado entablar un diálogo intercultural entre los actores que integran las comunidades educativas. En el modo de vida de los raqaypampeños, no es que la

escuela sea menos importante, lo que ocurre es que la escuela ha sido incorporada a sus propios ritmos de vida.

6.1.2. La importancia de la escuela

Desde la visión de las organizaciones indígenas, la educación tiene un más carácter político que práctico. La escuela debería ser un espacio para conocer las otras culturas, para el aprendizaje de la lecto-escritura como un instrumento de defensa, para no ser engañados y para negociar mejores condiciones de vida, para revitalizar su cultura y no para negarla.

Por esta razón, las organizaciones indígenas han asumido la responsabilidad de garantizar la asistencia de los niños a la escuela, ejerciendo presión sobre los padres de familia con sanciones y multas en caso de incumplimiento. Algunos profesores entrevistados señalaron que, en muchos casos, los padres envían a sus hijos a la escuela para no ser multados.

Las opiniones de los padres de familia acerca de la importancia de la escuela están divididas. Algunos consideran que los niños deben estudiar para dejar de ser agricultores, para mejorar su vida siendo profesionales. Otros dicen que no es necesario que los niños estudien muchos años, que es suficiente que sepan leer y escribir, ya que su contribución en las faenas agrícolas y pecuarias es más importante.

Lo que ocurre en la práctica es que la chacra, la crianza de animales y las otras tareas que hacen a la sustentabilidad de la vida de las familias campesinas se superponen a la escuela, por eso los niños faltan a clases cuando se los requiere, algunas veces durante semanas.

Los profesores y las autoridades educativas tienen una opinión diferente respecto a la importancia de la escuela. Condenan la actitud de los padres cuando éstos no envían a sus hijos a la escuela. Dicen que es debido a la falta de interés, a la ignorancia, y que, por tanto, hay que educar a los padres antes que a los hijos.

También critican el hecho de que los niños contribuyan con mano de obra en las faenas agrícolas y pecuarias. Desde sus percepciones, los niños son explotados: "Los niños están completamente atados al trabajo. Eso es lo que les perjudica en la escuela", "El descanso pedagógico es para que hagan descansar sus cabezas y no para que vayan a pastear ovejas". Estas frases evidencian que los profesores juzgan el modo de vida de los campesinos alteños usando categorías tales como "tiempo libre" y "trabajo" que culturalmente tienen connotaciones diferentes.

En el modo de vida de los alteños, trabajo y vida están juntos (Apffel, 1995), por tanto no existe la noción de tiempo libre u ocio, la misma siembra es una fiesta. De la misma manera, la noción cultural de trabajo en culturas agrocéntricas es asociada a la crianza (Van Kessel, 1992). Marglin (2000, p. 99) hace referencia a dos significados que se le confiere al trabajo: el primero es un significado holístico y el segundo es individualista. En el significado holístico, el trabajo particular puede subordinarse al trabajo, donde el significado del resultado del trabajo colectivo y el control sobre el proceso no es visto como trabajo.

Los profesores señalan también que con la definición del calendario escolar regionalizado, los padres están velando por sus intereses y no por el de los niños. Piden que se respeten los derechos del niño a la educación. En estas frases se pueden advertir nociones culturales diferentes en cuanto a individuo, familia, comunidad y educación (Apffel, 1995) y la crítica sobre la connotación universal de los derechos individuales (ver De Sousa, 1998 y Walsh 1999).

Otro aspecto es que en los discursos de los profesores subyace la ideología de la modernidad que ubica a las sociedades industriales como paradigma (Esteva, 1996). Así, la agricultura como opción de vida es desplazada por la escuela. La educación sigue siendo vista como la llave dorada que resolverá todos los problemas (Torres, 1992). La persistencia de este enfoque promueve el éxodo de los jóvenes a las ciudades y a una autonegación de la cultura chacarera. En consecuencia, la escuela aparece como un espacio etnocida no sólo por los currículos impertinentes, sino también por la forma en que se hace la gestión de la educación. Esta tensión entre chacra y escuela se evidencia en las siguientes frases de los algunos profesores: "La chacra es para los que no han estudiado", "Los padres tienen que optar: o es la chacra o es la escuela".

Por su lado, las demandas de la CSUTCB respecto a educación se han centrado en la necesidad de un enfoque intercultural sólo para el currículo. Según este planteamiento, "el currículo debe respetar la visión holística de las culturas originarias y la necesidad de establecer el clima de diálogo en la relación hombre-naturaleza que la visión occidentalizante y el impacto del mercado sobre los pueblos originarios han contribuido a quebrar". La escuela intercultural y bilingüe debe fomentar actividades productivas, agrícolas, pecuarias, artesanales. El carácter socio-productivo del currículo debe afianzar la identidad socio-cultural del niño. El ciclo agrícola es considerado como "eje integrador" (CSUTCB, 1991). Pero la necesidad de un enfoque intercul-

tural en la gestión institucional de la educación es algo sobre lo cual aún no se ha reflexionado.

6.1.3. Las demandas de los profesores y las autoridades educativas

Una breve aproximación a los mundos vida de los docentes muestra que en este grupo de actores existe una diversidad de percepciones y posiciones respecto a su labor, al modo de vida de los campesinos y a la importancia de la educación. La mayoría no está de acuerdo con los cambios en el calendario escolar regionalizado.

Ya describimos el conjunto de factores que, según los profesores, impiden un buen desarrollo de las labores académicas. Un primer grupo está referido a los bajos salarios y a las condiciones de trabajo (infraestructura educativa, vivienda, transporte, poca accesibilidad al núcleo, etc.). Otro grupo de factores está relacionado con motivos personales (participación en cursos, lugar de residencia) y con los problemas vinculados a la interacción de los profesores y las organizaciones indígenas (apoyo, información, participación en la toma de decisiones, etc.).

Este conjunto de factores también contribuye, de manera directa o indirecta, a la irregularidad de las clases. En el caso estudiado se pudo constatar que el abandono de trabajo y las ausencias prolongadas de los profesores hacen que los padres de familia no envíen a sus hijos a la escuela. Por tanto, el objetivo de conseguir una mayor calidad y eficiencia en la educación no sólo depende de las organizaciones indígenas o de la adecuación del calendario escolar regionalizado, sino también de la resolución de los problemas emergentes en los profesores. Es decir que es necesario un tratamiento de las cuestiones de manera integral, ya que los cambios parciales no las resolverán. Braslavsky (1999) señala que es dudoso que se pueda encarar una verdadera reforma educativa si no se introducen cambios sustanciales en las formas de gestión educativa.

6.1.4. El calendario escolar regionalizado

Los dirigentes indígenas juegan un papel protagónico muy dinámico en el planteamiento de las demandas referidas al calendario escolar regionalizado. Los antecedentes históricos descritos muestran que las demandas sobre este calendario no son planteadas en forma separada, sino como parte de un conjunto de reivindicaciones tales como autonomía de gestión educativa, educación coherente a sus necesidades, en suma una educación propia.

Sin embargo, en el proceso de negociaciones que siguieron estas demandas, las organizaciones indígenas perdieron la perspectiva integral, debido a las negativas y dificultades que tuvieron que enfrentar en sus intentos de formar docentes indígenas, de mantener escuelas campesinas y de conseguir un calendario escolar regionalizado. En sus discursos, los dirigentes indígenas reclaman un calendario escolar adecuado a los ciclos productivos, pero los ciclos agrícolas tienen una connotación amplia. En el estudio queda demostrado que el concepto de calendario agrícola como secuencia lineal de tareas es insuficiente para adecuar las épocas de funcionamiento de la escuela a las necesidades de las comunidades campesinas de Raqaypampa.

En las últimas negociaciones para la gestión 2000, se trató de modificar el calendario escolar regionalizado adelantando una o dos semanas la fecha de inicio de labores, el descanso pedagógico y la clausura del año escolar. Todas las anteriores demandas de las organizaciones indígenas sobre épocas de funcionamiento de la escuela fueron abandonadas, porque no son ajustables al calendario oficial, que exige el cumplimiento de 200 días de clases. Por ejemplo, la escuela campesina de Rumi Muqu funcionaba de julio a octubre, porque, según los campesinos, era la época más adecuada. Dicha situación refleja que los cambios que se han realizado son superficiales, en tanto la concepción de calendario lineal desde la propuesta oficial se mantiene igual que antes. Quiere decir que los requisitos de funcionamiento de la escuela son incompatibles con las dinámicas de los ciclos de regeneración de la vida en una diversidad de pisos agroecológicos como es el caso de Laguna Grande.

Las demandas sobre el calendario escolar regionalizado planteadas por los pueblos indígenas tienen dos dimensiones: necesidades estratégicas y necesidades prácticas. Las necesidades estratégicas reivindican otros espacios de conocimiento, además de la escuela. El cuestionamiento de los dirigentes indígenas que la escuela aparece como el único espacio donde se imparten conocimientos (Flecha, 1992). En consecuencia, con el calendario escolar regionalizado se pretende liberar tiempos de la escuela durante la siembra y la cosecha para que los niños aprendan en la práctica los conocimientos locales sobre agricultura, ganadería y otros, con el objeto de revitalizar su cultura. Las necesidades prácticas pretenden asegurar la mano de obra familiar en las épocas punta del ciclo agrícola, pues el aporte de los niños es importante para garantizar la seguridad alimentaria de la familia.

La descripción detallada de la manera como acontecen los ciclos de regeneración de la vida muestra que no es posible hablar sólo del calendario agrícola en general, sino que es necesario referir la sobreposición de varios ciclos

agrícolas. Ni las demandas prácticas ni las estratégicas se satisfacen sólo con la modificación del calendario escolar, por ejemplo, adelantando o atrasando una o dos semanas el descanso pedagógico.

En consecuencia, la transmisión intergeneracional de lengua y la cultura no se reserva para las épocas punta del ciclo agrícola (tres semanas al año, lo que supuestamente dura el descanso pedagógico). Consideramos que la transmisión de conocimientos es un proceso cotidiano, que incluye agricultura, cuidado del ganado y todos los saberes que hacen a la sustentabilidad de la vida. Los testimonios de padres de familia y profesores muestran claramente que las modificaciones hechas en el calendario escolar no han resuelto la inasistencia de los niños a la escuela, ya que éstos continuaban realizando labores agrícolas dos semanas después de la conclusión del descanso pedagógico. Padres y profesores consideran que el tiempo del descanso pedagógico es insuficiente y no cubre las demandas de las labores agrícolas y pecuarias.

Tomando en cuenta que el tiempo que se requiere para dichas labores es incompatible con los tiempos exigidos por la escuela, debido principalmente a que la coexistencia de ciclos agrícolas paralelos requiere de más interrupciones de las labores escolares y por periodos más prolongados, tendría que ser la escuela la que se acomode a esta dinámica y no al revés.

Hemos dicho que, en el modo de vida de los campesinos laguneños, todo tiene un momento privilegiado. Si nos ubicamos en esta lógica, para la definición del calendario escolar regionalizado, la escuela tendría que tener también momentos privilegiados, épocas de mayor concentración e intensidad de las labores escolares y quizá varios descansos pedagógicos y más prolongados. Por ejemplo, las épocas de funcionamiento de la escuela pueden ser planificadas con la lógica del tiempo circular y adaptadas al acontecer de los ciclos regenerativos de vida. Esto consistiría en identificar los momentos privilegiados de cada uno de los ciclos regenerativos y armonizar con los momentos de funcionamiento de la escuela.

Si, además, se toma en cuenta la diversidad agroecológica y la variabilidad climática, sería necesario definir varios calendarios escolares regionalizados para las diferentes zonas agroecológicas existentes en el distrito indígena. Aunque estos cambios no se encuadran en los requisitos del Ministerio de Educación, se aproximarían a una planificación más real, ya que los 200 días de trabajo en la práctica no se cumplen.

Atender a diferentes dinámicas locales con diferentes programaciones, según una de las autoridades educativas, sería "un Carnaval" y provocaría

una total pérdida del control. Actualmente, los cambios hechos en el calendario escolar estarían promoviendo una mayor irregularidad e informalidad en el cumplimiento de las labores escolares. A su vez, esto estaría influyendo en el normal desarrollo de las actividades planificadas y los plazos establecidos. La implementación de calendarios escolares regionalizados estaría creando también cierta incompatibilidad entre la planificación local y los otros niveles de la planificación distrital, departamental y nacional. En consecuencia, los cambios en los calendarios escolares también demandan cambios en los criterios de gestión educativa, ya que las actuales formas de gestión no están diseñadas para responder a la diversidad cultural existente.

6.2. Encuentro de actores: negociaciones durante la implementación del calendario escolar regionalizado

Tal como describimos en el apartado de antecedentes, para la definición e implementación del calendario escolar regionalizado se realizaron negociaciones en diferentes niveles. A fines del año académico de 1999 se desarrollaron varios talleres en cada núcleo escolar para analizar el calendario agrícola en las comunidades de cada subcentral. Luego hubo otro taller para acordar todas las demandas en un solo calendario escolar para todo el distrito indígena.

Las organizaciones indígenas comenzaron a negociar con la Dirección Distrital de Educación cuando le presentaron la propuesta de calendario escolar concertada para todo el Distrito y no fue aceptada, porque no se cumplían los 200 días de labores exigidos. De algún modo, las actividades escolares estaban ajustadas al ciclo agrícola; por ejemplo, el tiempo contemplado para el descanso pedagógico era más prolongado, el inicio de clases más tardío y la conclusión más temprana, lo que reducía el número de días de trabajo.

Durante las negociaciones, las demandas de base sufrieron muchas modificaciones y se alejaron cada vez más de la posibilidad de ofrecer respuestas a las necesidades de cada unidad educativa. El calendario único para todo el distrito no dio resultado, principalmente en el núcleo de Laguna Grande, ya que los ciclos agrícolas son diferentes. Los laguneños dicen que el calendario escolar regionalizado no les conviene, porque sus cosechas se inician más tarde que en Raqaypampa. Piensan volver al calendario anterior y romper los acuerdos con el CREA.

Las negociaciones entre Consejos Comunales de Educación y directores de núcleos escolares se realizaron para modificar internamente las fechas del calendario escolar. De hecho, los acuerdos para implementar un solo calendario escolar regionalizado en todo el distrito indígena no se cumplieron ya que, en cada núcleo, el inicio del descanso pedagógico se produjo en diferentes fechas.

Asimismo, durante el año escolar tuvieron lugar otras negociaciones informales en los diferentes núcleos y unidades educativas, entre profesores y los CCE, para acordar la suspensión de clases por diferentes motivos: fiestas, faenas comunales, viajes de los profesores por motivos personales o para el cobro de haberes. Estos acuerdos internos (dependiendo de los casos) no fueron comunicados a las autoridades de nivel superior (director, asesor o director distrital).

Otro acuerdo establecido entre las organizaciones indígenas y las autoridades educativas de núcleo fue el compromiso de los padres de familia de enviar sus hijos a la escuela, respetando las fechas acordadas, ya que, supuestamente, éstas se adecuaban a las épocas de punta del calendario agrícola. Sin embargo, el porcentaje de ausentismo durante el año, en particular antes y después del descanso pedagógico, fue igual o peor que los años anteriores.

El conjunto de negociaciones muestra claramente que la implementación de un calendario escolar regionalizado no es un proceso que sigue una secuencia lineal en la que se da cumplimiento a todos los acuerdos y fechas establecidas para el buen desempeño de la gestión escolar. Lo que ocurre en la práctica es que, a raíz de los cambios, se desata un conjunto de dinámicas, estrategias y negociaciones entre actores, en espacios formales e informales.

Por su parte, las autoridades educativas sostienen que el calendario escolar regionalizado viene creando un caos en la gestión educativa, porque, aparentemente, hay una excesiva flexibilización de las normas y reglas.

Las negociaciones que tienen lugar entre los diferentes actores, sobre todo, las negociaciones en el ámbito de las unidades educativas, ofrecen interesantes pistas sobre las estrategias de crianza de la escuela que ensayan las comunidades campesinas, tratando de equilibrar los tiempos de la comunidad con los tiempos de la escuela. Estos intentos de armonizar ritmos de la chacra con la institución escolar no pueden ser obviados en la gestión de la educación. Por el contrario, tendrían que ser acompañados y capitalizados para la formulación de nuevas propuestas de gestión educativa.

6.3. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad

Si tomamos en cuenta los nuevos enfoques sobre gestión educativa que reconocen "la emergencia del actor social" como elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones (Casassus, 1999, p. 16), la aplicación de un enfoque intercultural pasaría por el conocimiento profundo y respeto por el modo de ser de los pueblos indígenas. Esto muestra la necesidad de producir conocimientos desde una perspectiva intercultural, no sólo sobre agricultura y cultura, sino también sobre gestión educativa.

En el caso estudiado, Laguna Grande es apenas un atisbo de la gran diversidad agroecológica y variabilidad climática existente en las comunidades andinas de Bolivia. La diversidad agroecológica y climática determina diferentes formas de hacer agricultura y también diferentes formas organizativas familiares y comunales, distintos modos de vivir en cada cultura.

Retomando a Long (1989), diríamos que la introducción de cambios en la gestión educativa crea ciertas dinámicas que son causadas por el conjunto de actores involucrados, individuales o colectivos. Estos ponen en juego sus propias ideas y percepciones, basados en sus intereses y necesidades, los cuales a la vez se traducen o llevan a desarrollar estrategias que influyen en el flujo de eventos relativos al calendario escolar regionalizado. Por tanto, no se pueden analizar las repercusiones del calendario escolar sin tomar en cuenta a todos los actores involucrados. Las organizaciones indígenas, padres de familia y alumnos no son los únicos que influyen en el cumplimiento de las labores educativas, sino también los profesores y directores. A su vez, estas dinámicas están influenciadas por los entornos más amplios: político, social y económico.

Está claro que los raqaypampeños tienen una riqueza de saberes y mucho que enseñar a otras culturas. Una nueva concepción de aprendizaje mutuo en la gestión educativa sería una forma evitar la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales a raíz del contacto entre culturas diferentes (Monsoyi y González, 1975). El contacto con una "cultura institucional de gestión" sería más bien para un mayor enriquecimiento y recreación de la propia cultura. Moldear formas de gestión educativa desde la perspectiva indígena exige repensar el tipo de escuela y su modo de funcionamiento acorde a la cosmovisión y los ritmos de vida de los campesinos. Por ejemplo, si las culturas andinas visualizan los ciclos de vida en forma circular, un programa lineal difícilmente podría facilitar la concertación de actividades comunes (De Zutter, 1994).

La aplicación de un enfoque intercultural en la gestión institucional de la educación implica también el ejercicio de una mayor democracia (López, 1998). El ejercicio de la interculturalidad tendría que reivindicar la condición indígena con el fin de que sus visiones, saberes y conocimientos puedan influir en las formas de gestión de la educación. En el caso estudiado, las organizaciones indígenas llamadas a participar en la toma de decisiones para la definición e implementación del calendario escolar regionalizado asumen otras atribuciones, tales como "decidir la salida de los profesores" y controlar su asistencia y el avance curricular.

Todos estos intentos de participación de las organizaciones indígenas en la gestión educativa han creado un clima de tensiones y disputas de poder, entre los CCE, los profesores y las autoridades educativas. Por ejemplo, el director distrital dice que a título de pueblos originarios, se exige un trato especial, lo cual crea un caos en la administración de la educación. También sostiene que "los profesores no tienen por qué obedecer a los CCE, que ellos se deben a la dirección distrital" y que la participación de las Juntas Escolares está reglamentada, por tanto, las organizaciones indígenas tienen que cooperar para que todo lo planificado se cumpla. Asimismo, los profesores se sienten ofendidos cuando las CCE organizan reuniones y piden informes a los profesores.

En la actitud de los profesores y autoridades se refleja cierto autoritarismo y autosuficiencia, pues la gestión educativa sigue siendo vista como una atribución exclusiva de las autoridades educativas y es asumida como una forma de control y administración vertical. En la actitud de los profesores también subyace una subestimación de las organizaciones indígenas, por el trato que se les da como a menores de edad, bajo el supuesto de que son ignorantes, no tienen capacidades y necesitan aprender antes que sus hijos¹. Por tanto, lo que esperan las autoridades educativas y los profesores respecto a la participación de las organizaciones indígenas en la gestión educativa es cierta sumisión y acato a sus disposiciones. Entonces, una "participación en términos del otro" no sería participación, sino una manipulación. Esto se confirma en la separación que existe entre lo que es la gestión institucional (como una atribución exclusiva de las autoridades educativas) y la participación popular, que está asociada al accionar de las organizaciones indígenas sólo en determinados espacios de la gestión educativa.

La noción de organización e institucionalidad es otro aspecto a tomar en cuenta, ya que las estructuras organizativas de las juntas escolares en

1. Es lo que Amodio (1993) ha denominado "la infantilización del indio".

los diferentes niveles y el modo de funcionamiento son comunes para todos los contextos culturales. La gestión educativa tradicional no considera que las formas de organizarse, deliberar, decidir, llegar a consensos, en suma las formas de ejercer democracia que tienen las organizaciones indígenas son diferentes. Las formas organizativas para la gestión de alguno de los aspectos de la vida, recursos naturales, educación, etc., varían entre una y otra cultura (De Zutter, 1994).

Por último, es importante el abordaje de la interculturalidad en un plano más estructural. En estos contextos, la autonomía en la gestión educativa no está solamente asociada con el problema de la diversidad sino también al problema de la desigualdad (Tedesco, 1993, p. 19). Según Albó (1999, p. 57), uno de los principales obstáculos para el enfoque intercultural es la estructura social del poder, tanto en su dimensión económica como social.

Entonces, no es suficiente desarrollar tratos o relaciones positivas en el reconocimiento de la identidad y la alteridad, pues no puede haber interculturalidad y asimetría socio-económica a la vez (Albo, 1999, p. 59). En Bolivia, la mayoría de los pueblos indígenas y comunidades campesinas se encuentran en situación de "pobreza" debido a la exclusión, marginación, expropiación de sus territorios y falta de apoyo por parte del Estado. Actualmente, en Raqaypampa, las grandes variaciones climáticas, el crecimiento de la población, la escasez de tierras, los bajos precios de los productos agrícolas y los efectos de la migración, la escuela y otros medios que introducen valores más individualistas, ponen en peligro de quiebre las condiciones y formas de regenerar y dar continuidad a la vida. De hecho, este desequilibrio agudiza el flujo de migraciones y la demanda de mano de obra de los niños en las unidades familiares².

Las organizaciones indígenas de Raqaypampa han buscado permanentemente una propuesta local de desarrollo basada en la revalorización de su cultura, considerando que sus saberes y recursos existentes son un potencial que no deben abandonar. Últimamente, con el apoyo de CENDA se ha elaborado una propuesta de etnodesarrollo basada en la gestión territorial productiva, social y organizativamente adecuada a su realidad cultural vigente. En esta propuesta, la educación desempeña un papel central, ya que pretende desarrollar y consolidar una educación indígena cuya base se asiente en el respeto de las organizaciones y lógicas sociales, económicas, tecnológi-

2. Estas afirmaciones se fundamentan en varias notas de campo registradas en diferentes eventos con organizaciones campesinas de Raqaypampa: talleres con padres de familia y profesores para definir el calendario escolar (noviembre de 1999), varias reuniones de la Central Regional para tratar el tema de saneamiento de tierras con el INRA (febrero de 2000), encuentro de yanapaqkuna sobre indicadores climáticos (junio de 2000 en la subcentral Santiago).

cas, normativas y culturales, y que permita un efectivo proceso de gestión territorial y cultural del distrito indígena.

La materialización de esta propuesta local de hecho implica grandes desafíos en cuanto a la capacidad de concertación y las negociaciones que puedan realizar las organizaciones indígenas para la revitalización de su lengua y cultura. Frente a los grandes cambios que se operan en el mundo y las presiones estructurales, la permanente recreación de su cultura ha hecho que desarrollen formas distintas de disputar y negociar el sentido de la modernidad, para que la chacra siga siendo una opción de vida y para que la estrecha relación entre hombre y naturaleza siga siendo una garantía para la sustentabilidad de la vida de los raqaypampeños.

Conclusiones

1. Sobre la base de una revisión de los antecedentes históricos acerca de las negociaciones que realizaron las organizaciones indígenas de Raqaypampa en torno al tema educativo, pudimos constatar que los planteamientos sobre el calendario escolar regionalizado formaban parte del conjunto de demandas sobre la educación propia. Pero, posteriormente, el tema del calendario escolar fue tratado de manera aislada. En las negociaciones para la gestión 2000, las propuestas que formaron parte de las demandas sobre las épocas de funcionamiento de la escuela no fueron retomadas porque no cumplían los 200 días hábiles exigidos. Así, las demandas se adecuaron a los requisitos.
2. Las familias campesinas de Laguna Grande acceden a diferentes pisos ecológicos (ladera, pampa, monte). Las características de la agricultura están determinadas por los regímenes de lluvia irregulares, la existencia de ciclos agropecuarios paralelos, la diversificación de la agricultura, la compatibilización de diversos cultivos con ritmos de crecimiento diferentes. El manejo simultáneo de varios ciclos agrícolas exige una optimización del uso de la mano de obra familiar y comunal.
3. La cultura alteña es agrocéntrica, el modo de vida de las familias campesinas de Laguna Grande está en estrecha relación con el comportamiento de la naturaleza. El ciclo agrícola es el centro que organiza las actividades que funcionan de manera integrada a los otros ciclos regenerativos de la vida. El pastoreo, la migración, las fiestas, la confección de ropa, etc., influyen en la demanda de mano de obra familiar. La demanda de mano de obra de los niños está relacionada con el acontecer de los ciclos regenerativos de la vida. En consecuencia, la noción de calendario agrícola es insuficiente para adecuar las épocas de funcionamiento de la escuela. En realidad, el calendario escolar debería ser adecuado a los ritmos de los ciclos de regeneración de la vida, vistos de manera holística.
4. En comunidades campesinas como Laguna Grande, la contribución de los niños como parte integrante de la mano de obra familiar en las tareas agrícolas y pecuarias es fundamental para la sustentabilidad de la vida. Las variaciones climáticas y otros factores pueden provocar cambios en los ritmos e intensidad del trabajo y demandar inesperadamente mayor aporte de mano de obra. El ritmo y la intensidad de tra-

bajo dependen, además, del tamaño de la familia, de sus redes de reciprocidad. Por tanto, la asistencia de los niños a la escuela está sujeta a esta dinámica.

5. Las modificaciones hechas en el calendario escolar regionalizado no responden a las demandas de las familias de Laguna Grande; primero, porque las diferencias de pisos agroecológicos hacen que las épocas de siembra y cosecha sean diferentes con respecto a las otras zonas donde están ubicados los demás núcleos, principalmente Raqaypampa; y segundo, porque las modificaciones de las fechas para el descanso pedagógico, el inicio y conclusión de labores escolares no han resuelto las épocas de mayor demanda de mano de obra de los niños en faenas agrícolas. En consecuencia, el calendario escolar regionalizado no ha resuelto el problema de inasistencia de los niños a la escuela.
6. La irregularidad de las labores escolares no sólo es provocada por los alumnos sino también por los profesores, que abandonan su trabajo y no retornan en las fechas previstas, causando incertidumbre respecto a la asistencia de los niños a la escuela. La actitud de los profesores está fuertemente influenciada por la baja remuneración salarial y falta de condiciones de trabajo.
7. Los profesores del núcleo Laguna Grande no están de acuerdo con la implementación del calendario escolar regionalizado. Sostienen que el calendario no sólo debería responder a las demandas de las organizaciones indígenas sino también a sus propias necesidades. Varios son los factores que justifican este rechazo: las condiciones de trabajo (infraestructura educativa, vivienda, transporte, poca accesibilidad al núcleo, etc.), motivos personales (participación en cursos, lugar de residencia de sus familiares) y los problemas vinculados a la interacción de los profesores y las organizaciones indígenas (falta de apoyo, de información, de participación en la toma de decisiones, etc.).
8. El objetivo de conseguir una mayor calidad y eficiencia en la educación no sólo depende de las organizaciones indígenas o la adecuación del calendario escolar regionalizado al ciclo agrícola, sino también de la resolución de los problemas emergentes en los profesores. Esto muestra la necesidad de un tratamiento conjunto de las demandas de los diferentes actores de la comunidad educativa y de soluciones integrales.

9. La implementación de un calendario escolar regionalizado no es un proceso que sigue una secuencia lineal en el que se da cumplimiento a todos los acuerdos y fechas establecidas para el buen desempeño de la gestión escolar. Lo que ocurre en la práctica es que, a raíz de los cambios, se desata un conjunto de dinámicas, estrategias y negociaciones entre actores, en espacios formales e informales. Esto, si bien ha significado una mayor participación de las organizaciones indígenas, al mismo tiempo ha creado cierta flexibilidad en la gestión educativa y un clima de tensiones y disputas de poder en el control de la gestión, entre las autoridades educativas, profesores y CCE.
10. Un análisis del encuentro de actores que ponen en juego sus conocimientos, percepciones e intereses ha permitido visualizar la existencia de dos lógicas diferentes de ver la vida de los campesinos, la importancia de la educación y la implementación del calendario escolar regionalizado. En los discursos de los profesores y autoridades educativas subyace la ideología de la modernidad que ubica a las sociedades industriales y urbanas como paradigma. Desde esta concepción, la educación es vista como el medio para resolver todos los problemas. Así, la agricultura campesina como opción de vida es desplazada por la escuela.
11. La implementación del calendario escolar regionalizado intenta generar algunos cambios parciales en la gestión local, una adecuación de las épocas de funcionamiento de la escuela a los ritmos de vida de las familias campesinas y también una mayor participación de las organizaciones indígenas en la gestión. Sin embargo, estos cambios no han podido ajustarse a la planificación en los niveles superiores de la gestión educativa. Las demandas de los actores han creado cierta flexibilidad en la planificación y el cumplimiento de acuerdos, lo cual ha mostrado los límites de los modelos clásicos de gestión, ya que no existen estrategias de acompañamiento a los procesos y dinámicas locales que se van desarrollando a raíz de estos cambios.
12. Sobre la base de lo anotado, podemos señalar que, a pesar del reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto al modo de vida de los pueblos indígenas que promueve el nuevo marco de leyes, el tema de la interculturalidad en la gestión institucional de la educación es aún teórico. En la práctica persiste todavía la discriminación social y cultural de los indígenas por parte de las autoridades educativas y los profesores. Asimismo, existe un desconocimiento y falta de reconoci-

miento del modo de vida de las culturas agrocéntricas como es el caso de Raqaypampa.

- 13.** Las épocas de funcionamiento de la escuela no pueden estar aisladas del tipo de educación y gestión conforme a los deseos y necesidades de los raqaypampeños. Por tanto, deberían formar parte de las soluciones integrales en cuanto a gestión territorial y educación que han demandado sus organizaciones.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, J., 1997, *Gestión del Programa de Reforma Educativa*, La Paz, ILDIS.

Albo, X., 1999, *Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. 1*, La Paz, MEC/CIPCA.

Amodio, E., "Formas de alteridad: Construcción y difusión de la imagen del indio americano", en *Europa durante el primer siglo de la conquista de América*, Quito, ABYA-YALA, 84-120.

Apffel, M. F., 1995, *Bosque sagrado: Una mirada a género y desarrollo*, Lima, CAM, PRATEC.

---, 1996, "Introducción a los ensayos de PRATEC", mimeo, Lima, PRATEC.

Arratia, M. y Sánchez Loyda, 1998, *Riego campesino y género: una aproximación conceptual*, Serie Desarrollo de Enfoques, Cochabamba, Programa Nacional de Riego/Cooperación Técnica Alemana (GTZ)/Ministerio de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.

Bodnar, Y., 1990, "Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica", en *Etnoeducación: Conceptualización y ensayos* Bogotá,. Programa de Etnoeducación Ministerio de Educación Nacional, 42-95.

Bonfil, B. G., 1987, "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", en *Papeles de la Casa Chata*, Revista del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, año 2, n° 3, México, D.F, SEP, 23-43.

Braslavsky, C., 1999, *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana.

Braslavsky, C. y G. Cosse, 1996, "Las actuales reformas educativas en América latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones", trabajo preparado para PREAL/Santiago de Chile, Buenos Aires: Diálogo interamericano.

Calvo L. M. y P. Regalsky, 1994, "Sociedad étnica, territorio, unidad familiar y sistema productivo", en *Raqaypampa: los complejos caminos de una comunidad andina*, Cochabamba, CENDA, 13-48.

Carnoy, M. y C. de Moura Castro, 1996, "El escenario de las políticas educativas de los 90s: ¿Qué rumbos debe tomar el mejoramiento de las escuelas en América latina?", mimeo, Buenos Aires, Seminario sobre Reforma Educativa.

Casassus, J., "Acerca de la teoría y la práctica de la gestión: Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos", en *La gestión: en busca del sujeto*, Seminario Internacional sobre Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa, Santiago de Chile, UNESCO.

Cerda, G. H., 1993, *Los elementos de la investigación: Cómo reconocer - los, diseñarlos y reconstruirlos*, Quito, Abya Yala.

CENDA, 1997, "Dossier sobre la problemática educativa y los Consejos Comunales de Educación", mimeo, Cochabamba.

---, 1998, "Etnodesarrollo. Refuerzo de las estrategias campesinas de manejo de sus recursos y su espacio vital: Educación y gestión territorial autónoma (Programa Institucional)", Cochabamba.

CENDA y Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa, 1999, *Plan Distrital de Desarrollo Indígena de Raqaypampa (PDDI)*, Cochabamba.

CSUTCB, 1991, "Hacia una educación intercultural bilingüe", en *Raymi*, n° 15, La Paz, Centro Cultural Jayma, 1-25.

Consejo Educativo Aymara, 2000, "Organización indígena y procesos educativos en Bolivia", mimeo, La Paz.

Contreras, M., 1998, "Formulación, implementación y avance de la Reforma Educativa en Bolivia", en *Revista Ciencia y Cultura*, n° 3, La Paz, Universidad Católica Boliviana, 55-85.

Comelian, C., 1997, "Los retos de la globalización", en *Perspectivas*, Revista trimestral de educación, vol. XXVII, n° 1, París, UNESCO, 28-39.

Comisión Internacional de Juristas, Comisión Andina de Juristas, Centro de Asesoramiento Legal y Desarrollo Social, 1996, "Derechos Humanos: Derechos de los pueblos indígenas", mimeo, La Paz, Seminario Internacional en Bolivia.

De Zutter, P., 1994, "Aportes y desafíos para proyectos", en Dios da el agua ¿Qué hacen los proyectos?: *Manejo de agua y organización campesina* La Paz, Hisbol/PRIV, 141-163.

Esteva, G., 1996, "Desarrollo", en *Diccionario del desarrollo: Una guía de conocimiento como poder*, Lima, PRATEC, 120-145.

Flecha, R., 1992, "Educación de personas adultas, tarea pendiente de la modernidad", en Giroux, H. y R. Flecha (eds.), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure Editorial, 11-26.

Fraser, N., 1998, "¿De la distribución al reconocimiento?: Dilemas sobre la justicia en una época post colonialista", en *Debate en el Feminismo Político. Propuestas desde el marxismo para el Siglo XXI UTOPÍAS*, Revista trimestral de debate político, n° 176/177, vol. 2, Madrid, Edita partido comunista, 137-146.

Gento Palacios, S., 1991, *La participación como estrategia de intervención en la gestión*, Madrid, Santillana.

Grillo, E., 1991, "La política en las cultura andina y occidental moderna", en *Cultura andina agrocéntrica*, Lima, PRATEC, 243-313.

---, 1993, "La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna", en *Desarrollo y descolonización de los andes*, Lima, PRATEC, 9-63.

Gutiérrez, F., 1998, *Glosario pedagógico*, La Paz, Yachay.

Ianni, O., 1998, *La sociedad global*, México, Siglo XXI.

Long, N., 1989, *Appendix. Notes on Research Mexican in Long N. Encounter at Interface. A Perspective Social Discontinuities in Rural Development*, Wageningen, Agricultural University.

López, L. E., 1996, "No más danzas con ratones grises: Sobre interculturalidad, democracia y educación", en Godenzzi, J. (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de la Casas, 23-82.

---, 1999, "Interculturalidad y educación en América Latina. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes)", mimeo, Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón, GTZ.

Mallampally, P., 1997, "Empresas multinacionales y desarrollo de los recursos humanos", en *Revista Perspectivas* vol. XXVII, n° 1, París, UNESCO, 59-84.

Marglin, A. S., 2000, "Las condiciones culturales de la adaptación y la resistencia obreras", en *Perdiendo contacto: Hacia la descolonización de la economía*, Cochabamba, CAM, PRATEC, CAI-PACHA, 95-205.

Medina, J., 1999, *Diálogo de sordos: Occidente y la indianidad: Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia* La Paz, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE).

Ministerio de Educación y Cultura, 1994, *Ley de Reforma Educativa*, La Paz, Serrano Servando.

Mollinga, P., 1998, "On the waterfront. Water Distribution, Technology and Agrarian Change in a South Indian Canal Irrigation System", tesis de PhD, Universidad Agraria de Wageningen.

Moya, R. y otros, 1999, "Nivel de avance en educación intercultural bilingüe", informe de consultoría presentado al Ministerio de Educación (anexo), mimeo, La Paz.

PROEIB Andes, 1999, "Detección de necesidades de bachillerato pedagógico", informe de consultoría presentado al Ministerio de Educación, mimeo, Cochabamba.

Regalsky, P., *Filosofía andina*, Cochabamba, Centro Pedagógico y Cultural Simón I. Patiño.

Regalsky, P. y otros, 1994, *Raqaypampa: Los complejos caminos de una comunidad andina*, Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, Cochabamba, CENDA.

Rengifo, G., 1996, "La cultura de la biodiversidad en los andes", en *Cultura Andina de la biodiversidad*, Lima, PRATEC, 1-5.

Sander, B., 1996, "El curso de la historia del pensamiento administrativo en la educación Latinoamericana", en *Gestión educativa en América latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*, Buenos Aires, Troquel, 15-44.

Tedesco, J. C., 1993, "Tendencias actuales de las reformas educativas", en Boletín n° 35 del Proyecto Principal de Educación, Santiago de Chile, UNESCO.

Torres, R. M., "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*, Santiago, UNESCO-IDRC, 37-180.

Trillos, A. M., 1998, "Etnoeducación: Balance y perspectivas", en *Educación endógena frente a educación formal*, Bogotá, CCELA, 328-359.

UNICEF, 1993, "'All For Education Education For All', Popular Participation, Mobilization and Decentralization", Background paper for a panel discussion, Nueva Delhi, FOR EFA.

UNESCO/OREALC, 1994, *Modelo de gestión GESEDUCA*, Santiago de Chile, REPLAD.

---, 1995, *Innovaciones en la gestión educativa: Experiencias de Brasil, Chile y Venezuela*, Santiago.

Valladolid, J., 1994, "Visión andina del clima", en *Crianza andina de la chacra*, Lima, PRATEC, 183-232.

Van Kessel, J. y D. Condori C., 1992, "*Criar la vida*": Trabajo y tecnología en el mundo andino, Santiago, VIVARIUM.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), creado por la UNESCO en 1963, es un centro internacional de formación e investigación avanzada en el campo de la planificación de la educación. El financiamiento del Instituto está asegurado por la contribución de la UNESCO y por donaciones de los Estados Miembros.

El objetivo del Instituto es contribuir al desarrollo de la educación en el mundo mediante la difusión del conocimiento y la oferta de profesionales competentes en el campo de la planificación de la educación. En esta perspectiva, el Instituto coopera con las organizaciones de formación e investigación interesadas de los Estados Miembros. El Consejo de Administración del IPE, que aprueba su programa y presupuesto, se compone de un máximo de ocho miembros elegidos, y cuatro miembros designados por la Organización de las Naciones Unidas, así como por algunos de sus organismos especializados e institutos.

Miembros del Consejo de Administración del IPE

Presidente:

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malasia)
Directora, Lang Education, Kuala Lumpur, Malasia.

Miembros designados:

Torkel Alfthan
Jefe, Unidad de Políticas de Formación y Empleabilidad, Programa de Desarrollo de Capacidades, Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza.

Eduardo A. Doryan
Vicepresidente, Red de Desarrollo Humano (HDN), Banco Mundial, Washington D.C., EE.UU.

Carlos Fortin
Director General Adjunto, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCED), Ginebra, Suiza.

Edgar Ortegón

Coordinador de ILPES y Encargado de Relaciones con la Oficina del Secretario Ejecutivo del CEPAL, Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), Santiago, Chile.

Miembros elegidos:

José Joaquín Brunner (Chile)

Director, Programa de Educación, Fundación Chile, Santiago, Chile.

Klaus Hüfner (Alemania)

Profesor, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

Faiza Kefi (Túnez)

Ministra de Medio Ambiente, Ariana, Túnez.

Teboho Moja (Sudáfrica)

Profesora visitante, Universidad de Nueva York, Nueva York, EE.UU.

Teiichi Sato (Japón)

Asesor Especial del Ministro de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes, Tokyo, Japón.

Tuomas Takala (Finlandia)

Profesor, Universidad de Tampere, Tampere, Finlandia.

Michel Vernières (Francia)

Profesor, Universidad de París I, Panteón-Sorbona, París, Francia.

Publicaciones y documentos del IIEP

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación ha publicado más de 1.200 títulos de libros y documentos sobre los diferentes aspectos de la planificación de la educación. Estos figuran en un catálogo completo que trata sobre los siguientes temas:

- *El planeamiento de la educación y su contexto general*
Estudios generales – contexto del desarrollo
- *Administración y gestión de la educación*
Descentralización – participación – educación a distancia – mapa escolar – docentes
- *Economía de la educación*
Costos y financiamiento – empleo – cooperación internacional
- *Calidad de la educación*
Evaluación – innovaciones – supervisión
- *Distintos niveles de la educación formal*
Del nivel de educación primaria al superior
- *Estrategias alternativas para la educación*
Educación permanente – educación no-formal – grupos desfavorecidos – educación de mujeres

Para obtener el catálogo diríjase a la Oficina de Difusión de Publicaciones del IIEP: information@iiep.unesco.org.

Los títulos y resúmenes de las publicaciones más recientes pueden ser consultados en: <http://www.unesco.org/iiep>.

Publicaciones del IIEP-Buenos Aires

- * **Una escuela para los adolescentes**, materiales para el profesor tutor.
Tenti Fanfani, Emilio (Ed.)
Co-publicado con UNICEF y Editorial Losada. Argentina. 1999.
- * **La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina.**
Informe de un foro.
Buenos Aires, Argentina. 1998.
- **Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje de las instituciones.**
Informe de un foro.
Buenos Aires, Argentina. 1999.

- **Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para los comunicadores.**
Informe de un foro.
Buenos Aires, Argentina. 1999.
- **Rendimiento escolar y actores locales: El caso de la ciudad de Campana.**
Tedesco, Juan Carlos – Morduchowicz, Alejandro.
Informe de investigación. 1999.
- **One decade of Education for All: The challenge ahead.**
Torres, Rosa María. 2000.
- **Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente.**
Torres, Rosa María. 2000.
- **Competencias para la profesionalización de la gestión educativa.**
Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.
Pozner, Pilar. 2000.
- **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos.**
Braslavsky, Cecilia (Org.)
Co-publicado con Editorial Santillana. Argentina. 2001.
- **El estado de la enseñanza en gestión y política educativa en América latina.**
Braslavsky, Cecilia - Acosta, Felicitas (Comps.). 2001.

Visite la página web del IIPE-Buenos Aires
(<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>).