

EDUCACION, LENGUA Y MARGINALIDAD RURAL EN EL PERU

DECE/10

UNESCO

CEPAL

PNUD



**PROYECTO
DESARROLLO Y EDUCACION
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

Organización de las
Naciones Unidas
para la Educación, la
Ciencia y la Cultura

Naciones Unidas
Comisión Económica
para América Latina

Programa de las
Naciones Unidas
para el
Desarrollo



Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

José Matos Mar
con la colaboración de
Giorgio Alberti
Vera Gianotten
Aurelio Carmona Cruz
Jorge Flores Ochoa
Juvenal Casaverde
José M. Mejía R.

EDUCACION, LENGUA Y MARGINALIDAD RURAL EN EL PERU

Introducción de Germán W. Rama

771101

Distr.
GENERAL
DEALC/10
10 abril 1978
ORIGINAL: ESPAÑOL

INDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
INTRODUCCION	1
I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES	5
II. ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA ESTRUCTURA AGRARIA, EDUCACION, LENGUA Y MARGINACION SOCIAL EN EL PERU RURAL	7
Situación campesina y marginación social	7
Educación y lengua en la sierra peruana	13
III. EL PROCESO DE REFORMA AGRARIA, REFORMA DE LA EDUCACION Y LA OFICIALIZACION DEL QUECHUA	17
La reforma agraria	17
La reforma de la educación	22
La oficialización del quechua	24
IV. EL CASO DE LA QUINUA	29
Límites de la acción educativa en un contexto de escasa participación	29
Estructura socio-económica	29
Situación educativa y lingüística	35
Actividades escolares	39
Consideraciones finales	50
V. EL CASO DE VICHAYCOCHA	53
Organización comunitaria, continuidad estructural y participación de base en la educación	53
Marco socio-geográfico	53
Actividades agropecuarias	54
Comercio	55
Organización comunal	55
Contexto regional	56
Dinámica de cambio	57
Emigración	57
Penetración de la economía de mercado	58
Estatuto de comunidades campesinas	59
Reforma Agraria	60
Oficialización del Quechua	61

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
Educación	61
Profesores	63
Estudiantes	65
Reforma de la Educación	65
Consideraciones finales	66
VI. EL CASO DE LAURAMARCA	69
Cambio estructural y persistencia de la educación tradicional	69
La Reforma Agraria	71
La educación	76
La oficialización del quechua	78
VII. CONCLUSIONES GENERALES	81
RESUMEN RÉSUMÉ SUMMARY	85
BIBLIOGRAFIA	89
APENDICE	91

Lista de cuadros

Cuadro

1	Perú. Población del distrito de Quinua	30
2	Perú. Ocupación de los padres de familia de los alumnos del Centro Educativo de Quinua	31
3	Perú. Distribución per cápita de tierras de cultivo en la comunidad de Quinua	31
4	Perú. Asistencia a las escuelas primarias en Quinua	36
5	Perú. Dependencias educativas del Núcleo Educativo Comunal de Quinua	37
6	Perú. Grados de educación de los padres de familia de los niños del primer grado en Quinua	37
7	Perú. Conocimiento de quechua y castellano de los padres de familia de los niños del primer grado en Quinua	38
8	Perú. Número de alumnos en el Centro Base de Quinua	42
9	Perú. Ganado en criaderos de Vichaycocha, 1976	54
10	Perú. Educación primaria en Vichaycocha	62
11	Perú. Maestros por categoría, alumnos y aulas según sectores, comunidad de Lauramarca, 1977	76

Lista de cuadros del apéndice

<u>Cuadro</u>		<u>Página</u>
1.	Perú. Población urbana, rural y total de los departamentos de la mancha india, 1940, 1961 y 1972	93
2.	Perú. Población de cinco años y más por idioma en la mancha india, 1940, 1961 y 1972	93
3.	Perú. Población por grado de alfabetismo y sexo en los departamentos de la mancha india, 1940, 1961 y 1972	93
4a.	Perú. Población económicamente activa por ramas de actividad en los departamentos de la mancha india, 1940	94
4b.	Perú. Población económicamente activa por ramas de actividad en los departamentos de la mancha india, 1961	94
4c.	Perú. Población económicamente activa por ramas de actividad en los departamentos de la mancha india, 1972	94
5.	Perú. Población económicamente activa por grado de educación en los departamentos de la mancha india, 1972	95

INTRODUCCION

El Proyecto "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe" ha asignado un papel relevante a los estudios sobre educación y sociedad rural. El evidente deterioro de este sector en materia educativa lo justifica. Los indicadores cuantitativos muestran que la educación rural está experimentando en la Región un retraso relativo en relación con la educación urbana y en algunos casos puede hablarse de retraso en términos absolutos.

La tendencia generalizada de la mayor parte de los sistemas educativos de América Latina ha sido trasplantar modalidades del área urbana a la rural, respondiendo a expectativas que son ajenas a esta última. Paralelamente los esfuerzos para modificar la escuela rural han estado frecuentemente impregnados de una concepción centralista y uniforme -implícita en el proceso de planificación prevaleciente- que no ha integrado la comunidad en el proceso educativo y que no ha podido reconocer las realidades específicas de cada sub-región rural.

La heterogeneidad de situaciones del agro define una necesaria diferenciación educativa; no obstante, esta diferenciación se ha dado casi siempre en términos cuantitativos y en detrimento del campo. Muy esporádicamente se ha contemplado la posibilidad de una educación cualitativamente diferente para grupos objetivamente diferenciados, que permita la activa participación hacia el cambio de actores sociales inscriptos en la realidad inmediata.

Por otra parte, relacionar la educación con la amplia gama de situaciones socio-económicas que se generan actualmente en las áreas rurales de América Latina, implica analizar los desarrollos regionales desiguales, y la disparidad de los procesos de modernización del agro y de urbanización de la economía.

Estos procesos necesariamente definen nuevas formas productivas, diferentes relaciones laborales y profundas modificaciones en la vida comunal y familiar. Paralelamente al desarrollo de la gran empresa agrícola que utiliza mano de obra asalariada con mayores niveles de ingreso, se aíslan subregiones rurales en que el estancamiento económico consolida el atraso y lo extiende a todos los niveles.

Atendiendo a estas diferencias, el Proyecto encaró la realización de estudios de base referidos a distintas realidades sociales latinoamericanas. En tal sentido un primer nivel de análisis ha correspondido al estudio de la condición de determinadas comunidades indígenas que no solamente constituyen un considerable porcentaje de la población rural en algunos países de América Latina, sino que son portadoras de una cultura y una lengua generalmente descalificadas y cuya integración en las sociedades nacionales ha de depender del reconocimiento de su diferencia y del mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas, que son posiblemente las de más bajo nivel en toda la región. A este contexto corresponden los estudios en curso convenidos con el Ministerio de Educación de Guatemala y el Ministerio de Planificación y Coordinación de Bolivia, titulados respectivamente: "El problema del monolingüismo y la educación indígena en Guatemala" y "La educación en el proceso de desarrollo rural integrado: el caso boliviano".

Paralelamente, se ha encarado el estudio de dos procesos de cambio de las estructuras económicas y de poder en el medio rural, para considerar cómo en ellas la educación puede jugar un papel destacado a condición de estar integrada a dichos

procesos y asumida como empresa conjunta y colectiva por los grupos sociales locales. Como análisis de casos referentes a este nivel se ha realizado con el Ministerio de educación, Consejo Superior de Planificación Económica y el Instituto Nacional Agrario de Honduras un estudio titulado "Educación y reforma agraria en Honduras"-editado en ese país en el mes de julio de 1977-y el estudio sobre el caso peruano que se presenta en esta edición.

El estudio sobre Perú tiene en común con los anteriormente nombrados la referencia al problema de la existencia de una población indígena cultural y lingüísticamente diferenciada, con la especificidad de tratarse de un caso único en América Latina, donde el gobierno del país reconoció con carácter de idioma oficial a la lengua indígena predominante, el quechua. Esta circunstancia ha permitido que el estudio que aquí se presenta, pudiera concretar un análisis a nivel de experiencias locales en tres comunidades quechua-parlantes, acerca de los problemas y limitaciones de la oficialización de la lengua indígena, realizando una certera observación de la relación escuela-comunidad.

En la descripción de esta relación se descubren las contradicciones inter-étnicas. Se visualiza la indiferencia, el rechazo, o la aceptación conflictiva que provocó la medida oficial. Con el reconocimiento de la lengua, se reconoce la expresión más legítima de un pueblo que lucha pacientemente por una integración social igualitaria, y adquiere dimensiones reales a nivel nacional la existencia de una etnia discriminada por siglos, de un sector social económica y políticamente relegado.

Asimismo, el estudio que se comenta alcanza una rica dimensión en cuanto al análisis de un proceso de reformas que puede parangonarse al que está experimentando Honduras. En este último país existen condiciones de mayor homogeneidad social rural, tanto por la limitada escala del país, como por el desarrollo de un proceso de cambios que se inicia con movilizaciones campesinas de evidente permanencia, como lo muestra el largo ciclo que conduce a la promulgación de la ley de Reforma Agraria de 1974. En el proceso reformista hondureño, el movimiento sindical se destaca como componente fundamental y originario de las organizaciones cooperativistas que actualmente administran las empresas de trabajo colectivo en la tenencia y explotación de la tierra.

Inversamente el proceso peruano se realiza en el contexto de una situación de profunda heterogeneidad social, pluricultural y multilingüe en el agro de ese país. En algunas zonas, como se ejemplifica en "El Caso de Vichaycocha" existía una antigua experiencia comunal que se encontraba en una dinámica de cambio con anterioridad a la reforma agraria, a la reforma educativa y a la oficialización del quechua, pero en la mayor parte de la sociedad rural peruana, el proceso reformista se lleva a cabo sobre la base de fuerzas sociales aún poco vertebradas como para asumirlo como tarea propia. El marcado carácter de proyecto modernizante, que adquiere el proceso de cambio realizado por el gobierno de las Fuerzas Armadas de ese país, se registra en forma evidente cuando el análisis pasa de las disposiciones legales y de las instituciones ejecutantes, a la consideración de las formas que asumen las reformas al nivel de los grupos sociales locales. Esto constituye el gran aporte del trabajo de José Matos Mar y de sus colaboradores, al vincular la problemática educación, lengua, marginalidad social y políticas de transformación, con relación a la interacción de los fenómenos en el adecuado nivel local, donde efectivamente se realizan y donde según cómo se realicen, los cambios tendrán éxito o no. Obviamente surge la divergencia entre planes y lo-

gros; que no interesa evaluar en términos de críticas, sino en términos de experiencias útiles tanto para el país referido, como para cualquier proceso de cambio en América Latina.

La afirmación que "la vitalidad y la solidez de la organización comunitaria aseguran condiciones de base sobre las que es mucho más posible efectuar o emprender políticas específicas que persigan mejorar la situación local" y que "la contribución comunitaria es el elemento indispensable para lograr los propósitos de la planificación y de las estrategias de desarrollo del Estado", vincula a este estudio con otros dos que el Proyecto ha solicitado a destacados educadores rurales latinoamericanos, para que analicen los problemas de la educación rural y de las formas que podría asumir una auténtica educación para la comunidad rural en su conjunto. Los estudios en proceso "Educación para el desarrollo rural en América Latina" y "La escuela en áreas rurales modernas" ponen el énfasis de sus propuestas en la extensión del proceso educativo a los grupos sociales locales y las prioridades de la organización comunal hacia las acciones de la escuela, particularmente en lo referente a la provisión de alimentos para los niños y en la movilización de los recursos y de las fuerzas sociales existentes en el espacio social inmediato.

El conjunto de los estudios tiene en común el reconocimiento que, tanto los análisis generales del problema educativo en el medio rural, como las propuestas globales, están demostrando cierta incapacidad para dar solución a los requerimientos de una nueva educación para la sociedad rural. Hay un punto de partida teórico que se confirma en las investigaciones. Se refiere a que la acción de la educación sólo puede ser renovadora cuando simultáneamente hay procesos de cambio estructural y los grupos sociales locales son portadores al menos de algunas de las dimensiones de ese cambio y actúan en forma autónoma hacia la generación del mismo.

Germán W. Rama

I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El estudio "Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú" pretende explorar algunos de los problemas derivados de la relación entre estructura socio-económica, educación y multilingüismo con referencia a la población campesina andina, en el marco de las reformas iniciadas en el Perú a partir de 1968.

El estudio se inscribe dentro del marco conceptual expuesto por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) en los libros: Educación y desarrollo rural, Perú ¿país bilingüe?, y Aspectos sociales de la educación rural en el Perú, en los que se plantea como tesis central el carácter dialéctico y la función ambivalente del proceso educativo respecto de la sociedad. Desde dicha perspectiva las variables socioeconómicas y la educación no se consideran puntos de partida excluyentes ni elementos independientes para la determinación de los fenómenos sociales. Se trata por el contrario de identificar las interacciones mutuas dentro de un concreto desarrollo histórico. Este proporciona la matriz de fondo en la que se da la transformación de las estructuras económicas a través de la muy importante mediación de la ideología, de la que la educación es elemento fundamental.

Dicha orientación metodológica proporciona el marco de referencia para estudiar la relación entre educación, multilingüismo y contexto socio-económico en la situación específica de la población más marginada del agro peruano.

El presente estudio, de carácter exploratorio, se encuentra dividido en tres partes. Una primera, referida a la caracterización del contexto económico social en el que se desenvuelve la población rural del área andina peruana y de sus rasgos más relevantes en lo cultural, educativo y lingüístico.

En ella se tipifica la estructura social básica de la sierra peruana, configurada a partir del bipolarismo hacienda tradicional y comunidad de indígenas. A partir de ahí se estudian las distintas variantes de la situación socioeconómica del campesino del área, ubicándolo además en el contexto de la estructura social del país. Para lo cual se recurre, no sólo a indicadores cualitativos de orden económico (como las relaciones de propiedad, trabajo, intercambio), sino también al examen de la estructura de poder y del problema de la naturaleza pluricultural y multilingüe del país. Este marco sirve para poner en evidencia la situación de marginación económica y cultural que ha afectado históricamente a la población andina. Establecidos estos parámetros de base, se describe la realidad educativa y lingüística, tanto a nivel cualitativo como revisando los indicadores estadísticos de analfabetismo, monolingüismo quechua y bilingüismo quechua-español de la población rural, proporcionados por los Censos Nacionales. Se pretende así evidenciar el triple carácter del fenómeno educativo: canal de control ideológico, mecanismo de incorporación segmentaria a un sistema en expansión y divergente del tradicional, y finalmente, factor de diferenciación social dentro de la población indígena.

En la parte segunda se exponen sistemáticamente los principales postulados, mecanismos y metas de los programas de reforma agraria (iniciada en 1969 con la dación del Decreto-ley 17 716), la reforma educativa (iniciada en 1972 con la dación del Decreto-ley 19 326) y la oficialización del quechua (iniciada en 1975 con la promulgación del Decreto-ley 21 156). Para el caso del cambio agrario el

análisis enfatiza la descripción de la nueva estructura agraria, la forma en que las comunidades son asimiladas o dejadas de lado en este modelo y los cambios en el acceso a la gestión, excedentes y participación que él implica. Similarmente, en el caso de la reforma educativa, la revisión se centra en la nueva estructura nuclear, los "Núcleos Educativos Comunales", que el sistema administrativo propone establecer. Finalmente, en el caso de la oficialización del quechua, se explicitan los objetivos específicos que con esa medida se pretende alcanzar.

En la tercera parte se consideran tres estudios de caso para observar concretamente el significado real de estas políticas. Para ello se comparan los casos de la comunidad de La Quínua, ubicada en el departamento de Ayacucho, sierra central; la comunidad de Lauramarca, ubicada en la región del Cuzco, sierra sur; y la comunidad de Vichaycocha, ubicada en la región de puna de la cuenca del valle de Chancay. Con diverso predominio de actividades agrícola-ganaderas, con relación decisiva o insignificante frente al sistema de hacienda, con mayor o menor vinculación a actividades extractivo mineras y comerciales, con más o menos pervivencia de patrones tradicionales, con distintas experiencias de organización y movilización, quechua-hablante una, hispano-hablante por desquechuización otra y en situación de transición la tercera: estas tres comunidades presentan una muestra ilustrativa de la heterogeneidad estructural andina.

En cada caso se intenta precisar la forma en que las políticas nacionales tocan a la comunidad y se exponen los logros preliminares y los problemas encontrados en el intento de modificar económica y educativamente su situación.

En especial se aborda la dimensión educativa, ¿cómo cambia o pervive ésta? ¿cuáles son sus efectos directos o indirectos en relación con los educandos, los maestros y la 'comunidad educativa'? ¿cuál es la relación entre nuevo currículum, bilingüismo y contenidos ideológicos?, ¿cómo reacciona la población de base ante los cambios y qué relación tiene ello con las nuevas fórmulas de participación? en términos más amplios, ¿qué efectos avizoran estas situaciones en función del desarrollo rural y el nuevo sistema de relaciones de poder?. Estos son algunos de los interrogantes que abordaremos.

El estudio de casos sirve para ilustrar algunos de los principales problemas y dificultades que el cambio del papel de la educación tiene en un contexto social concreto. Asimismo, se pretende esclarecer la forma en que, en un proceso dado - en este caso las reformas económico-sociales iniciadas a partir de 1968 en el Perú - y en torno al fenómeno educativo, confluyen distintas percepciones del desarrollo: la gubernamental, que intenta adecuar la realidad super-estructural tradicional a una realidad económica cambiante; y la de los sujetos de este proceso, que implícitamente tienen una concepción distinta del desarrollo y de la forma en que la educación se asocia a él. Por último, se aspira a ilustrar cómo en esta confluencia los propósitos originales se imponen, retardan, distorsionan o frustran, dando lugar a situaciones diversas y contradictorias respecto de las metas propuestas en los programas de cambios socioeconómicos y educativos.

II. ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA ESTRUCTURA AGRARIA, EDUCACION LENGUA Y MARGINACION SOCIAL EN EL PERU RURAL

Reiterar la condición marginal que, desde todo punto de vista, afecta al campesinado andino, se ha convertido en los últimos tiempos en punto consensual de políticos y estudiosos del tema. No lo han sido, en cambio, ni las causas ni los mecanismos ni las implicancias de tal situación. Generalmente se tiende a proponer interpretaciones 'sectorializadas'; como por ejemplo que la explicación estaría exclusivamente en el problema de la tenencia de la tierra, o en los resabios de tradicionalismo, o en la falta de educación, etc. Difícil es encontrar análisis que de alguna manera vinculen lo aparentemente inconexo de estos rasgos y puedan formular un enfoque conceptual en cuyo interior se conjuguen tanto los aspectos económicos como los de orden socio-cultural. Sin creer, ni mucho menos, que el breve esbozo presentado a continuación sea la alternativa analítica a tal vacío, este trabajo pretende inscribirse en una perspectiva de ese tipo.

Con tal fin, en una primera parte, se presentan algunos de los rasgos de las relaciones de producción y de tenencia de la tierra vigentes en el área andina peruana, así como rasgos de la condición educativa y lingüística de la población indígena sujeta a tales relaciones. Y, en una segunda parte, se presentan las informaciones estadísticas disponibles que de alguna manera avalan tal tipificación.

Situación campesina y marginación social

Sin duda dentro de la sociedad peruana el sector extremadamente pobre, históricamente dominado y secularmente marginado, es el campesinado andino sujeto a relaciones de producción de corte tradicional, sea en comunidades de indígenas o en haciendas donde imperan relaciones de trabajo serviles. Esta situación no se expresa solamente en términos socioeconómicos, sino que involucra también, y fundamentalmente, la virtual privación de derechos políticos que aqueja a esta población, así como su discriminación en términos educativos y su tenaz apego a una cultura propia y a una lengua que se opone como alternativa al castellano.

Es importante señalar que este amplio segmento de la población se encuentra casi exclusivamente reducido al área andina, es decir a la región conocida como de 'sierra', del Perú y por supuesto no equivale a la totalidad del campesinado nacional.

Por ello, y a modo de marco contextual, a continuación presentaremos la situación global del agro peruano, inscribiendo ahí la específica situación de este sector social.

a. La situación agraria previa a 1969

El cuadro general que presentaba el agro durante la década del '60, pero especialmente a fines de ésta, era de un agudo impasse estructural. Situación que se manifestaba tanto en términos económicos como sociopolíticos.

En términos económicos, la problemática agraria podía caracterizarse por los siguientes tres rasgos esenciales:

- la orientación dependiente de su estructura productiva, la que al estar predominantemente dedicada a cultivos de exportación generaba un creciente déficit de alimentos;

- su virtual situación de estagnación, lo que afectaba sobre todo a los productos destinados al mercado interno y se manifestaba en la relativa pérdida de importancia del sector en la creación del Producto Interno Bruto (PIB) y en su baja tasa de crecimiento anual, decreciente desde más de diez años; y,

- la incapacidad del sector para absorber al conjunto de la mano de obra rural, provocando altas tasas de subocupación y desocupación; así como la incapacidad de dotar de una remuneración suficiente a la población que empleaba.

Esta situación a su vez era común a los otros sectores y al país en su conjunto; de allí que el mundo rural constituía la gran rémora de todo cambio, un mundo tradicional donde a la pobreza y marginación se aunaban los problemas de los desarrollos regionales desiguales, con su carga de plurilingüismo y pluriculturalismo.

En sus aspectos concretos reposaba esta estructura tradicional en la existencia de un sistema de tenencia y propiedad de la tierra sumamente concentrada, contrastada y compleja. Este, configurado a lo largo de un extenso período histórico, tenía como pilares a la hacienda y la comunidad de indígenas y estaba integrado, además, por formas de acceso a la tierra de menor importancia, tales como el fundo y la parcela. Haciendas y fundos a pesar de constituir sólo el 3,9% del total de unidades agropecuarias, poseían el 80,6% de la extensión agrícola; mientras que el 96% de las unidades restantes, es decir, las de pequeña propiedad campesina (que incluía a la población comunal), ocupaba escasamente el 10,7% de aquella.

La hacienda en sus tres versiones: moderna, en transición y tradicional, definidas por los regímenes productivos que en ella imperaban, era la institución de mayor peso de la sociedad rural. Los terratenientes o latifundistas, en sus diversas variantes, tenían poder nacional, sobre todo los agroexportadores, agroindustriales y ganaderos. Cerca de 10 000 haciendas acaparaban los mejores recursos y constituían la fuente de acumulación y, por ende, sustento de poder a escala regional y nacional. Las comunidades, en cambio, aparecían como el relicto de un sistema tradicional productivo en el que se complementaba la posesión y el trabajo individual con la propiedad colectiva de la tierra. En franco proceso de descomposición, originado por diversos factores, casi 4 000 de ellas servían de refugio a la inmensa masa de campesinado indígena minifunditario y con una gradiente de suma pobreza y casi nula participación en las actividades políticas y económicas del país.

Este desbalance se percibe al considerar que, en 1961, en estas condiciones, la propiedad de la tierra deparaba a sus titulares un grado de poder económico y político tal, que les era posible bloquear los cada vez más importantes intentos de cambio auspiciados por distintos sectores de la sociedad.

En este contexto, que caracterizaba al conjunto del sector, la situación del

campesinado andino era especialmente dramática. Deprimidas absolutamente sus posibilidades de desarrollo económico por la escasez de tierras, por un desequilibrado sistema de intermediación, por la falta de atención técnica y crediticia del Estado e incluso por la ausencia total de alguna forma de protección legal, sea al régimen de comunidad o al de laboreo en las haciendas tradicionales, sin duda era éste el sector sobre el cual tal proceso crítico descargaba las consecuencias más funestas.

El alcance de tal situación puede estimarse si se considera que, en 1961, la población laboral rural podía dividirse en tres grandes conjuntos: 265 236 trabajadores en situación asalariada, 122 000 en condición servil o semi-servil y 650 639 pequeños propietarios independientes o miembros de comunidades de indígenas, amén de pequeños sectores en situaciones de transición y una inmensa masa de campesinos sin tierra.

Dos importantes procesos sociales habían surgido como corolario obligado de este cuadro. De un lado, la impresionante expansión del fenómeno migratorio, cuyos flujos y volúmenes empezaron a trastocar el perfil de la distribución espacial de la población, al grado de crear nuevas e inimaginables concentraciones urbanas. Tal es el caso de Chimbote, que frente al estímulo simultáneo de la expansión de la actividad pesquera, en pocos años se convirtió de una humilde caleta en la tercera ciudad más poblada del país. Este fenómeno migratorio aportó además sus propias consecuencias en términos socio-culturales, por el hecho particular de poner en vinculación dos estilos de vida contrastados y demandar la despersonalización cultural de quienes se veían forzados a dejar el área andina.

De otro lado, las características de las condiciones de existencia de estos segmentos marginados, catalizadas por la politización, los habían impulsado a organizarse en dos grandes centrales nacionales, influidas por los partidos comunista y aprista, y en otras a nivel regional, que eran protagonistas de un intenso proceso de movilización gremial y política. Sus expresiones fueron las sucesivas oleadas de huelgas e invasiones de tierras, cuya extensión configuraba una situación de verdadera amenaza al conjunto del ordenamiento social y político del país. En 1964 sucedieron serias invasiones de tierras y en 1965 se organizó un movimiento guerrillero que pretendió capitalizar este descontento.

La crisis económica y la explosividad social, originadas en la estructura agraria, demandaban un cambio radical como medio de superación de los mencionados conflictos. La reforma agraria de 1969, cuyos propósitos, naturaleza y logros analizaremos después, intentó precisamente alterar las bases estructurales de dicha situación.

b. Sociedad y educación

Veamos ahora muy esquemáticamente cuál era la relación educación-sociedad en el mismo período.

En primer lugar, debe remarcarse que las funciones sociales de la educación no son las mismas en cualquier período histórico. Consideramos también que el tipo dominante de relaciones sociales de producción es un factor fundamental en la determinación del papel que juega la educación en un momento determinado. En

base a esta afirmación general, entendemos que en los tres grandes momentos que ha vivido el Perú en el presente siglo -el que corresponde a la sociedad oligárquica, al emergente industrialismo a partir de la década del '50 y al reformismo estatista y modernizante contemporáneo -la educación ha cumplido roles sociales claramente distintos.

En la sociedad oligárquica, la educación fue un sistema cerrado que contribuyó a cimentar el carácter exclusivista, elitista y extranjerizante del sistema. Su papel de transmisor ideológico se realizó en el seno de los sectores sociales dominantes y de ahí se virtió sobre las grandes masas dominadas como implacable manto de opresión ideológica y cultural. La escuela tenía entonces la capacidad de transmitir el sistema de valores de la oligarquía, y si bien no llegaba hasta la célula familiar de campesinos y trabajadores pobres de las minas y del servicio urbano, era la voz autorizada para impartir sus concepciones. La escuela despreciaba las culturas nativas, sus tradiciones ancestrales y las lenguas de las grandes masas marginadas. Ella fue en la sociedad oligárquica, uno de los pilares de opresión cultural. El carácter exclusivista de la educación tradicional sirvió para mantener a los grandes sectores de trabajadores en el atraso que necesitaba el latifundio, el servicio doméstico, la artesanía y otras formas de explotación arcaicas.

Durante el período de auge y aceleración del desarrollo industrial se empezaron a quebrar las bases de la sociedad oligárquica. Las capas más modernizantes de la burguesía empezaron a competir por la hegemonía en el control de la sociedad. A partir de los años cincuenta este proceso cobró un gran dinamismo, incentivó el proceso migratorio, contribuyó a aumentar las desigualdades entre el campo atrasado y las ciudades desarrolladas, se acentuó la concentración del capital y la diversificación de la economía, aunque se mantuvieron como rasgos económicos característicos la prioridad de las exportaciones de materias primas y la importación de insumos y bienes de consumo; ambos fuertemente incrementados por la industrialización.

El sistema educativo debió enfrentar, entonces, una consecuencia importante: la democratización; es decir, el carácter masivo de la demanda por educación. Empezan a pulular las escuelas en todo el país y en los veinte años siguientes el problema de la capacitación laboral pasa a ser uno de los retos principales a la educación. Es así como entre 1958-1968 la población escolar matriculada aumentó en casi el 100%. Las escuelas primarias aumentaron en el mismo período en un 48% y las secundarias en un 72%. Los gastos públicos para la educación también se incrementaron, llegando a representar en 1966 el 4,8% del PIB. El exclusivismo propio de la vieja escuela se vió rebasado por el masivo incremento de la matrícula en los primeros grados escolares. El elitismo es lentamente superado por la democratización relativa.

El período que llamamos de emergente industrialismo se encuentra políticamente caracterizado por programas de corte populista tendientes a ampliar las bases de incorporación socio-política, sin la alteración previa de los parámetros estructurales dentro de los cuales se mueve la sociedad. En este período, la educación se convirtió en uno de los más importantes mecanismos de incorporación segmentaria de parte de la población. Al alentar aspiraciones y expectativas que pueden ser satisfechas sólo parcialmente por un sistema social que mantiene muchos de sus rasgos tradicionales, ella contribuye a poner al desnudo la contradicción entre la democratización relativa de las oportunidades educativas y la persis-

tencia de un esquema de dominación basado sobre el control exclusivo de los mayores recursos de la sociedad por parte de unos pocos. En ese contexto, los sectores populares emergentes aumentan las demandas y las presiones para modificar la estructura de las relaciones sociales existentes, y para transformar los mecanismos de distribución de los recursos económicos y políticos de la sociedad. Así la educación pasa de mecanismo de incorporación a fuerza de cuestionamiento.

Esta relación entre sociedad y educación se vio condicionada por la notable agudización de una crisis social, política y económica, que en los últimos años del mandato de Belaúnde se hizo intolerable. En 1968, se produjo el ascenso institucional de las Fuerzas Armadas, que partiendo de una definición global de las causas del subdesarrollo nacional, dan inicio a un amplio programa de reformas estructurales. En el plano ideológico, es precisamente la reforma de la educación el instrumento que debería plasmar nuevos valores y conocimientos para la construcción de una sociedad cualitativamente distinta de la anterior.

Estos procesos, sin embargo, afectan diferencialmente a las grandes mayorías de la sierra peruana. Ahí, la educación es fundamentalmente factor de migración (Alberti, Cotler, 1977). Por tanto, es escasa su contribución para disminuir el estado de atraso y marginación en que se encuentra la mayor parte de su población.

c. Lengua y marginalidad

En las regiones más deprimidas de la sierra otro factor de fundamental importancia se engarza con su base estructural e ideológica para reforzar la situación de marginación de dicha población. Se trata del problema de la lengua.

Ha sido plenamente establecido que el Perú es un mosaico multilingüe y pluricultural. Pozzi-Escot resume acertadamente esta situación múltiple al enfatizar que "El drama lingüístico peruano tiene varios perfiles. De un lado la incomunicación de monolingües de lenguas indígenas entre sí y con los monolingües de castellano; de otro, surgen los problemas que fluyen de las lenguas en contacto y los grados y tipos de bilingüismo que generan; de un conflicto a otro, tercia la coexistencia de variedades regionales y sociales, especialmente del castellano que se habla en todos los departamentos de la República con modalidades diferenciadas de acento, léxico y sintaxis, sin que tengamos debida cuenta de esta pluralidad, sobre algunas de las cuales recaen valoraciones sociales negativas" (1972: 126). En efecto, la sociedad peruana no es cultural ni lingüísticamente homogénea.

El castellano por ser la lengua oficial y como tal haber sido impuesto desde hace varias centurias, goza de un privilegio socialmente reconocido en comparación a las otras lenguas nativas. Por consiguiente el hablar una lengua nativa denota ocupar un lugar marginado dentro del contexto socio-político nacional, debido a que los sectores sociales dominantes, que son al mismo tiempo hispano-hablantes, imponen una estructura valorativa tendiente a legitimar el ordenamiento tradicional de marginación de las mayorías campesinas relegadas. Escobar y otros resumen esta situación diciendo: "... que nuestra realidad idiomática exhibe, en términos socio-lingüísticos una jerarquización coincidente con su carácter de sociedad dominada. En otras palabras, de sociedad en la que los intereses (desde

los económicos hasta los artísticos) y los recursos de poder, ya foráneos o nativos, imponen un régimen en el que la lengua oficial, superpuesta al esquema de incomunicación... y reforzándolo, calza coherentemente con las otras reglas que rigen la sociedad global" (1972: 19-20). Dentro de este contexto se nota en forma marcada "El sentimiento de superioridad que caracterizaba a un sector urbano, fundamentalmente limeño e hispano-hablante, que siempre ha detentado el poder político y económico del país. Fenómeno que era acompañado por la marginación y definición de inferioridad de las grandes mayorías, sobre todo rurales y hablantes de lenguas vernáculas" (Escobar y otros, 1975: 15). De esta manera se insiste que, dentro de la realidad nacional, la lengua es una de las formas más eficaces y menos advertidas de discriminación social en perjuicio de los sectores marginados.

Es en el sector rural serrano en el que hay un elevado porcentaje de monolingües en un idioma nativo (básicamente quechua), para quienes la barrera idiomática es una desventaja que impide la comunicación con los otros estratos sociales. A nivel local, el idioma nativo sirve como el vínculo afectivo que liga al individuo con su familia, su comunidad y su cultura ancestral. Pero a nivel nacional, ser monolingüe quechua lleva connotaciones llenas de prejuicio y errores conceptuales que están muy arraigados y difundidos en la zona urbana, hecho que también es plenamente reconocido a nivel comunal. Ante esta dicotomía, para el monolingüe quechua que tiende a buscar una integración social y cultural dentro de la sociedad global, surge como una necesidad imperante el aprender castellano "... como una forma de cancelar el aislamiento social en que se encuentra y reducir su condición de marginalidad" (Escobar y otros, 1972:26).

Ello es así porque, en el contexto nacional de dominación, el campesino que no habla o habla ineficientemente el castellano y tiene un nivel de educación bajo o carece de ella, se siente discriminado y marginado, y en efecto es marginado y discriminado por los estratos sociales dominantes. Dentro de este contexto, se hace evidente que la falta del dominio del castellano y bajo nivel educacional, se convierten en un estigma que dificulta la integración del campesino a la sociedad nacional. Esta discriminación se hace más obvia en contexto de interacción urbana.

El campesino está plenamente conciente de su condición discriminada, hecho que se trasunta en su auto-apreciación. Es así que declara ser 'ignorante' por no saber el castellano, no saber 'leer' ni 'escribir' y desconocer los patrones culturales urbanos. En su intento de salir de este 'atraso' se hace creciente la tendencia a aprender el castellano y a internalizar patrones culturales 'urbanos' como metas deseadas para tratar de salvar la barrera de discriminación a que se encuentra sometido.

En el seno de la comunidad o hacienda, la escuela se convierte en el centro donde se aprende el castellano, y hay una tendencia creciente de parte de los campesinos a enviar a sus hijos a la escuela. Es de advertir que desde el punto de vista de éste, el rol práctico y funcional que cumple la escuela es principalmente el de castellanizar y de impartir ciertos patrones de conducta propios de los centros urbanos. Es decir, que envía a sus hijos a la escuela, no tanto para que aprendan a 'leer' y 'escribir' (objetivo a largo plazo), sino más bien para que se castellanicen (objetivo de uso inmediato y práctico). O sea que la escuela equipa, aunque en forma insuficiente, al educando, para que éste, salvando parcialmente la barrera del idioma, pueda migrar y movilizarse en los contextos urbanos. Por tanto, la escuela incentiva la migración.

Sin embargo, la castellanización no es privilegio de la escuela, ya que existen otros mecanismos utilizados para conseguirlo. Por ejemplo, los viajes ocasionales a las capitales de distrito y ciudades circundantes implican el aprendizaje, aunque limitado, del castellano; los viajes estacionales a centros de trabajo como jornalero temporal (haciendas y plantaciones costeñas) son también otro medio de castellanizarse. Muchas veces los hijos son 'entregados' a compadres o conocidos que viven en los pueblos y ciudades cercanas, en calidad de domésticos, a condición de que aprendan el castellano. Finalmente, los jóvenes son enrolados en el Servicio Militar Obligatorio, donde también aprenden el castellano.

Es de anotar que estos mecanismos implican la internalización de valores y normas de conducta que difieren sustancialmente de los comunales. Y además implican un contacto en situaciones urbanas, contextos éstos donde se notan marcadamente la marginación y dominación.

Educación y lengua en la sierra peruana

Si bien es cierto que, en su conjunto, la sierra del Perú alberga al porcentaje mayoritario de la población campesina nacional, sin embargo, dentro de esta región, la mayor concentración de campesinos 'tradicionales' se encuentra localizada en los departamentos de Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cuzco, Huancavelica, Huánuco y Puno. En estos departamentos la mayor parte de la población está organizada en comunidades indígenas de tipo andino (denominadas campesinas a partir de la ley 19400) y la restante se encuentra sujeta al régimen de hacienda o a otras formas de acceso indirecto a la tierra. Debido al marcado tradicionalismo que caracteriza a las poblaciones de estos establecimientos, los departamentos referidos son conocidos como componentes de una 'mancha india' dentro del espacio y sociedad nacionales. Por otro lado, es precisamente en estos departamentos donde existe un porcentaje abrumador de monolingües quechuas (de aquí en adelante bajo quechua también se incluye a otros hablantes de lenguas nativas como aymara, etc.) y donde se registran los más bajos niveles educacionales del país.

Con referencia a esta área, en la presente sección se analizan algunas cifras de los censos nacionales de 1940, 1961 y 1972, referentes a la urbanización, el idioma, la educación y la ocupación, con el fin de explorar cómo el fenómeno educativo y el idioma se encuentran condicionados y condicionan otras esferas de la actividad social, económica y política.

El primer dato importante se refiere a la dicotomía urbano-rural. En los censos de 1940, 1961 y 1972, atendiendo primordialmente a la localización, se clasifica a la población nacional en urbana y rural. Así, para los efectos del último censo, se define área urbana como "toda aglomeración, cuyas viviendas en número mínimo de cien, se hallan agrupadas contiguamente", pero por excepción se consideró como urbana a todas las capitales de Distrito. Además, la aglomeración puede contener uno o más centros poblados con viviendas contiguas. Como área rural se entiende a "la parte del territorio de un Distrito, que se extiende, desde los linderos de los centros poblados en área urbana, hasta los límites del mismo Distrito", (Oficina Nacional de estadística y censo (ONEC), 1974, Tomo I, pág. XVI). resulta evidente que este criterio no refleja en forma cabal el concepto de área rural, ya que el criterio de considerar como área urbana a todas las capitales de Distritos distorsiona la categorización. Así, en los departamentos considerados,

muchas de las capitales de Distritos corresponden al sector rural mucho más que al sector urbano. De todos modos, con esta prevención y siguiendo los criterios establecidos por el censo, se pasa al examen de la distribución de la población de los siete departamentos señalados (ver Cuadro 1 del apéndice).

En el conjunto de Departamentos mencionados el porcentaje promedio de la población rural para 1940, alcanza el 80,9% , para 1961 el 75,9% y el 69,2% para 1972; mientras que a nivel nacional, en las mismas fechas, la población rural representa el 63,9% , 52,6% y 40,5% del total respectivamente. Estos resultados muestran que, durante los últimos treinta y dos años se ha experimentado un paulatino crecimiento de la población urbana en detrimento de la población rural. Sin embargo, el hecho de que el crecimiento de la población urbana a nivel nacional, represente más o menos el doble del crecimiento correspondiente a nivel de conjunto departamental, indica que en éste el proceso de urbanización es mucho menos intenso y que ello permite seguir definiendo a su población como esencialmente rural.

En lo concerniente al idioma, la distribución de la población de cinco años y más para los tres últimos censos se muestra en el cuadro 2 del apéndice. Aquí se nota una incongruencia en los datos recogidos en el último censo con respecto a los que hablan quechua, dado que el porcentaje indicado de quechua-hablantes para 1972 es mucho mayor en comparación al censo de 1961 y aún de 1940. Esta contradicción es más aparente que real, debido a que para 1972 todos aquellos cuya lengua materna es el quechua, han sido catalogados bajo el mismo grupo, a pesar de que muchos dominan el castellano bastante bien. Es decir, en estos datos la población monolingüe quechua y la bilingüe no ha sido discriminada. Además, los datos con respecto al bilingüismo todavía no han sido procesados. Dejando de lado este problema, podemos observar que el porcentaje de bilingües se ha incrementado de un promedio del 21% en 1940, a un 31,2% para 1961 y probablemente a un porcentaje mayor para 1972. Ello indicaría una tendencia general a la desquechuización, pese a lo cual más de la mitad de la población de los departamentos considerados sigue siendo esencialmente quechua-hablante.

El Cuadro 3 del apéndice, muestra en cifras absolutas y relativas la condición de alfabetismo de la población de cinco años y más. Es de advertir que para los efectos del último censo se considera 'alfabeta' a la persona que sabe leer y escribir y 'analfabeta' a la persona de 16 años y más que no sabe leer ni escribir (ONEC, 1974, tomo I, p. XVI). En lo que respecta a la población alfabeta, en el cuadro se destacan dos aspectos de interés: el grado de alfabetismo a nivel nacional es mucho mayor que a nivel departamental, y en el mismo nivel, el porcentaje promedio para los varones es sensiblemente mayor que para las mujeres.

Esos dos aspectos muestran por un lado, que la educación a nivel departamental es mucho menor que a nivel nacional; y por otro, que en los departamentos hay una mayor inclinación para educar a los hijos varones que a las mujeres; hecho que también ha sido remarcado anteriormente en otro estudio (Paredes y Soberón, 1977).

En lo que concierne a ocupación, el cuadro 4 del apéndice, presenta en cifras absolutas y relativas la distribución de la población económicamente activa (quince años y más) por rama ocupacional. De las mismas se deriva que en los últimos treinta y dos años la ocupación agropecuaria a nivel departamental ha disminuido en cerca del 8% en favor de las otras ramas ocupacionales; en tanto que a nivel nacional la disminución alcanza alrededor del 23%. Estos datos confirman que en

los departamentos considerados la actividad agrícola ha sido y continúa siendo la ocupación mas generalizada, así como la preeminencia de la condición campesina de esta población.

En el mismo cuadro se nota que, fuera de la actividad agropecuaria, la incidencia en las otras ramas ocupacionales (servicios, comercio, construcción, transporte y otros) se ha duplicado, pero ha ocurrido un fenómeno inverso en lo que concierne a la industria manufacturera. En cambio, a nivel nacional, el incremento en estas ramas ocupacionales ha sido mucho más acelerado, especialmente entre 1940 y 1961.

Un aspecto adicional es el expuesto en el cuadro 5 del apéndice, donde se muestra la relación existente entre ocupación y nivel educacional en 1972. Los promedios porcentuales indican que el 67,2% de la población económicamente activa está dedicada a actividades agropecuarias, las mismas que son esencialmente de autoconsumo; y el remanente 32,8% se dedica a otras ramas ocupacionales. Nótese que a nivel nacional sólo el 39,7% está dedicada al agro, mientras que el resto está dedicada a otras ocupaciones de los sectores secundario y terciario. Adviértase también que, a nivel departamental, de la población que se dedica a las actividades agropecuarias el promedio sin instrucción alcanza el 86,5%. A nivel nacional también se nota una relación semejante.

Para los propósitos de este informe, es muy significativo interpretar los resultados de las otras categorías ocupacionales (a excepción del agro). Con referencia a los promedios departamentales de quienes componen la categoría ocupacional de servicios (que incluye los servicios comunales, sociales y personales) 54,8% corresponde a los que tienen educación secundaria y más, los que no tienen educación o sólo tienen educación primaria son el 33,0% y el 12,2% respectivamente. Estos porcentajes promedios nos inducen a considerar que quienes tienen mayor educación son aquellas personas ocupadas principalmente en servicios comunales y sociales, mientras que los que sólo tienen educación primaria o no tienen educación son quienes prestan algún tipo de servicios personales (por ejemplo domésticos, mozos de establecimientos públicos, entre otros). En lo que concierne a la industria manufacturera el promedio sin instrucción asciende al 71,5% de los ocupados, y sólo el 11,5% tiene educación secundaria y más. Estos datos porcentuales parecen indicar que los que no tienen educación y probablemente muchos de los que tienen educación primaria, estén en la condición de obreros, mientras que el remanente, con educación secundaria y más, estén ocupados como empleados o técnicos. Fenómeno semejante parece ocurrir con la rama ocupacional de construcción. Asimismo, en la rama de comercio, la distribución es similar a las dos anteriores. Siguiendo el mismo razonamiento, se puede deducir que los que no tienen educación o únicamente tienen educación primaria corresponden al tipo de comerciantes minoristas, que operan en su mayoría en pequeña escala y con bajo capital; en tanto que muchos de los que tienen educación secundaria y más, serían los comerciantes mayoristas. Es muy probable que hayan excepciones a esta consideración, pero creemos que los datos porcentuales indican la tendencia principal. En lo que concierne a transporte, la distribución promedio entre las categorías sin educación, con educación primaria y con educación secundaria y más, es más o menos equilibrada. Sin embargo, nos inclinamos a pensar que los que no tienen educación o sólo cuentan con educación primaria sean mayoritariamente los ayudantes y quizás dueños de camiones. Finalmente bajo el rubro de otros, se ha agrupado a quienes están dedicados a otras actividades, cuya significación no es relevante.

La situación descripta es sugestivamente expresiva del peso de la condición campesina original en la constitución de nuevos sectores ocupacionales. Ello lleva a que el incipiente proletariado regional o los diversos sectores de trabajadores independientes no se alejen de manera significativa y en términos culturales de quienes todavía permanecen laborando en el agro.

En resumen, de la interpretación de los cinco cuadros citados se desprende que durante los últimos treinta y dos años, para los siete departamentos considerados: las tres cuartas partes de la población se encuentra localizada en el área rural; más de la mitad de la población habla el quechua y en un porcentaje menor son bilingües; otras tres cuartas partes de la población es analfabeta; y alrededor de las tres cuartas partes de la población económicamente activa está dedicada a actividades agropecuarias, que son esencialmente de autoconsumo. Estos datos ilustran plenamente el grado en que esta población puede ser considerada primordialmente campesina y la medida en que representa, social y económicamente, al estrato social más bajo de la nación. Es de advertir que se hace referencia a un considerable porcentaje de la población nacional, ya que estos siete departamentos representan para 1940 el 41,2% , para 1961 el 32,3% y para 1972 el 27,5% de la población total de la República.

Además, al relacionar estas conclusiones se puede inferir que: para los departamentos incluidos, existe una fuerte correlación entre bajo nivel de educación y alta incidencia de monolingüismo quechua y conocimiento subordinado del castellano; y que la ocupación primordial es la actividad agropecuaria que mayoritariamente corresponde a quienes no tienen educación, mientras que el resto de la población económicamente activa, está básicamente ocupada en las categorías ocupacionales mas bajas, hecho que es congruente con su nivel educacional también bajo. Esto implica un reducido ingreso económico y consecuentemente una condición socio-económica marginal.

Estas consideraciones demuestran también que el porcentaje mayoritario de la población de estos departamentos ocupa el estrato socio-económico más bajo dentro de la sociedad nacional, siendo discriminado y marginado, entre otros factores por su condición idiomática y bajo nivel educacional.

III. EL PROCESO DE REFORMA AGRARIA, REFORMA DE LA EDUCACION Y LA OFICIALIZACION DEL QUECHUA

La situación antes descripta experimenta, a partir de fines de 1968, nuevas tendencias de cambio a propósito de la puesta en práctica de una política de reformas que paulatinamente se van a ir plasmando en dispositivos legales y programas específicos de acción. La población campesina, indígena, bilingüe o monolingüe quechua y marginada educativa y socialmente, es involucrada principalmente por tres de estas reformas: la del agro, iniciada en 1969; la educativa, puesta en marcha en 1972 y la declaración del quechua como segunda lengua oficial, acaecida en 1975.

En esta parte se aborda el examen de los propósitos, naturaleza y alcances de cada una de estas políticas, poniéndolas en relación con la problemática estructural a la cual pretendieron responder.

La reforma agraria

Como ya se ha mencionado, la instauración de un nuevo programa de reforma agraria, adoptado por el gobierno militar en 1969, fue una de las políticas de mayor importancia ante el problema planteado por la crítica situación del sector rural.

Las características de dicho programa de cambio agrario definido por el Decreto ley 17716 del 24 de junio de 1969, contrastaban radicalmente con las de los intentos anteriores en cuanto a objetivos políticos, mecánica y canales institucionales, y metas de orden socio-económicas.

Esta nueva y firme voluntad de cambio se inscribía en un proyecto político de mayor alcance, caracterizado por su tónica nacionalista y anti-oligárquica y del cual la reforma del agro no resultaba sino el primer paso.

De aquí que la ley se propusiera una efectiva transferencia de la propiedad de la tierra. Los términos de la afectación fueron tajantes. La anulación del régimen de excepción a los complejos agro-industriales azucareros, medida corroborada con su inmediata afectación, la reducción en la práctica de los límites inafectables a un máximo de 150 hectáreas en la costa y la ampliación de las causales de afectación aseguraron que, con relativamente pocas excepciones, la gran propiedad no escapará a las intenciones reformistas.

En estrecha vinculación a este aspecto se produjo una reestructuración del aparato institucional estatal vinculado al agro. Se creó el sector agrario con base en un Ministerio, una Dirección General y dos organismos de apoyo como la Oficina Nacional de Desarrollo Cooperativo (ONDECOOP) y el Centro Nacional de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (CENCIRA). Además se instituyó un fuero judicial especial para atender los problemas referentes a la transferencia de tierras: el Tribunal Agrario. Finalmente se fundó el Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS), encargado de promover la participación organizada de la población. Esta adecuación del aparato institucional permitió la incorporación de personal idóneo y especializado, así como el establecimiento de canales de acción que viabilizaran el cumplimiento de la ley.

Las metas perseguidas por el proceso de reforma agraria eran bastante ambiciosas. En cuanto a transferencia de la propiedad se proponía cumplir en el lapso de seis años (1970-1975), la afectación de veinticuatro mil predios con una extensión total de 9 678 091 hectáreas, beneficiando a 342 000 familias campesinas. Paralelamente, se aspiraba a mantener un ritmo de crecimiento de la producción de un orden del 4,2% anual, lo que equivalía a un sustantivo incremento con respecto al promedio de toda la década anterior que no pasaba de 1,5% anual. En el mismo lapso se pretendía una drástica reducción de los índices de sub-empleo y desempleo con la creación de 307 800 nuevos puestos de trabajo. Se suponía que tales logros repercutirían positivamente en el ingreso rural, permitiendo una importante elevación de los niveles de vida de la población campesina.

Además, se planeaba incentivar la participación de las bases tanto a través de la constitución de un nuevo marco organizativo (lo que se concretó en 1972 con la dación del Decreto ley 19400), como por la revaloración de los aspectos culturales propios de la población indígena que hasta el momento no eran sino instrumentos de dominación.

Considerada en conjunto la reforma agraria constituía pues, un intento cualitativamente distinto a los anteriores y el más firme proyecto de cambio rural ensayado en la etapa republicana.

Ello queda en claro si se toma en cuenta que la estructura que se pretendía edificar en reemplazo del régimen de hacienda estaba caracterizada: por la aplicación del proceso de reforma por áreas y no por unidades orientándose así a una posterior reestructuración regional; por el aliento a la organización asociativa tanto del área reformada como de la no reformada a través de la institución de fórmulas cooperativas; y por el establecimiento de un modelo de concertación económica regional, en base a Centrales de Cooperativas.

A la intensidad y rapidez de las acciones de reforma se agrega la implantación de un modelo de organización del sector reformado, cuyo rasgo sobresaliente es la adjudicación de tierras a formas asociativas de explotación. Estas, al concluir el proceso, deben constituir el 70% del total de adjudicaciones, conformando, en consecuencia, la columna vertebral del agro peruano. Dentro de estas formas asociativas, las más importantes son la Cooperativa Agraria de Producción (CAP) y la Sociedad Agrícola de Interés Social (SAIS).

El programa de reforma agraria contemplaba también la organización asociativa del área no reformada mediante la reestructuración de las comunidades campesinas, a fin de otorgarles características empresariales, y la reagrupación de los pequeños propietarios independientes en Cooperativas Agrarias de Servicios (CAS) y en Cooperativas Agrarias de Integración Parcelaria (CAIP). Esquema dentro del cual no se incluía a la mediana empresa agrícola, que se mantenía dentro del régimen de propiedad privada aunque bajo condiciones especiales.

La reestructuración de la comunidad campesina perseguía la instauración en su interior de un área de explotación colectiva. Con tal fin debía realizarse una reinscripción de sus miembros paralela a la redistribución de las tierras de quienes fueran privados de tal condición; y debía también asumir una forma de organización de tipo cooperativo en reemplazo de la tradicional comunal. Se preveía que toda adjudicación de tierras se haría buscando reforzar dicha área empresarial común.

A los pequeños propietarios no comuneros se les ofrecía un proyecto de otro tipo. En unos casos integrar la explotación de sus tierras, a través de la constitución de una CAIP, convirtiéndose de facto en trabajadores de la misma. En otros casos, conservar la propiedad individual de sus parcelas pero agrupándose en una cooperativa a través de la cual comercializaban sus productos en común.

En el área no reformada podía subsistir también la empresa privada sin ninguna obligación de asociarse al esquema cooperativo, pero a condición que sólo fuera de mediana extensión y soportara un número mínimo de trabajadores a quienes se les otorgara como mínimo un 20% de participación en las utilidades anuales.

Las empresas campesinas del área reformada y las que pudieran formarse en la no-reformada, deberían reunirse finalmente en una Central de Cooperativas de nivel regional. En el proyecto, el rol de ésta era clave, ya que debería actuar como un módulo a través del cual el sector agrario se condujera regionalmente y compensara las diferencias socio-económicas surgidas de la desigual apropiación de los recursos y de las distintas características de las unidades productivas.

Con tal fin la Central debería recibir entre el 45 y 70% de los excedentes de cada empresa socia, con el fin de formar los fondos de capitalización cooperativa y una caja que nivelara los ingresos a nivel regional. También tendría que planificar la producción así como el uso de la mano de obra, poniendo en contacto a quienes la ofertan con las empresas que la demandan. Además, construiría una instancia de concertación con miras al futuro desarrollo industrial orientado según Proyectos Integrales de Desarrollo (PID) a efectuarse en su ámbito.

Las Centrales completan así un proyecto de nueva estructura que, como hemos analizado, se caracteriza por su naturaleza asociativa. Tal estructura es la que debería emerger del proceso de redistribución de tierras y la que tendría que efectivizar las metas económicas y sociales del programa de reforma agraria.

¿Hasta qué grado se ha plasmado este proyecto general de cambio en el agro? Al respecto tres son las apreciaciones que se podrían formular sobre las consecuencias de la reforma agraria en sus ocho años de aplicación. En primer lugar, reconocer que, en su relativamente corto lapso de desarrollo, ella ha conseguido una redistribución de la propiedad de la tierra sin precedentes en el Perú. En segundo lugar, que tal logro ha sido acompañado con la efectiva implantación de un orden de corte asociativo que involucra al sector de mayor importancia económica de la agricultura peruana. Y, en tercer lugar que, pese a estos dos hechos sustantivos e irreversibles, no ha alcanzado las metas propuestas en cuanto organización, producción, empleo y participación.

Expresión de sus logros es la nueva estructura de propiedad de la tierra y la consecuente modificación de las relaciones tradicionales de poder.

El avance al finalizar los siete años de vigencia de la ley era el siguiente. Las afectaciones involucran a 11 524 unidades agropecuarias que suman ocho millones de hectáreas. De éstas han sido adjudicadas 6 907 171 has., favoreciendo a 282 514 familias campesinas, lo cual significa un 68% de lo propuesto en cuanto transferencia de tierras y un 71% con respecto al total de beneficios proyectados. Esto significa que las metas iniciales han sido en gran parte lo-

gradas, pero que, sin embargo, se necesitará ampliar el período inicialmente asignado de 1975 a 1978, para cumplir con ellas.

Este patrimonio ha sido adjudicado preferentemente a unidades de tipo asociativo: 565 Cooperativas Agrarias de Producción, 64 SAIS y 5 Empresas de Propiedad Social, constituyen el 71,5% de las beneficiarias en cuanto a adjudicación de tierras y el 57,9% en términos de número de beneficiarios. La adjudicación individual en cambio, realizada a trabajadores rurales independientes organizados en 'grupos campesinos', así como la adjudicación a las comunidades campesinas, representan la menor proporción de lo hasta aquí realizado.

Adicionalmente, de acuerdo al plan de asentamiento en irrigaciones o colonización, se han habilitado 53 635 has. de tierra, adjudicadas a 5 278 familias campesinas, la mayoría de las cuales ha sido organizada también bajo la fórmula cooperativa.

Evidentemente, estos logros son consecuencia no sólo de la aplicación administrativa del texto legal sino, esencialmente, de la activa participación de los sectores sociales y/o sus representantes políticos que resultaban afectados por el proceso de reforma.

Si bien el primer objetivo de la reforma agraria - la redistribución de la tierra - casi se ha alcanzado, no ha sucedido lo mismo con las otras metas propuestas. Así, pese a haberse creado un poderoso sector asociativo, no se ha logrado concretar el funcionamiento de las Centrales de Cooperativas en los términos previstos y, por ende, la concertación a nivel regional. De otro lado, aunque no se ha generado una crisis productiva, tal como ocurrió en otras experiencias de esta naturaleza, tampoco se han alcanzado los proyectados niveles de producción y de absorción de empleo. Finalmente, el tipo de participación que se ha pretendido incentivar ha estado encuadrada dentro de márgenes sumamente estrechos.

A nivel del conjunto del sector, podrían señalarse los siguientes problemas:

- En términos de organización, el principal es el referido a la imposibilidad de tangibilizar el modelo proyectado, lo cual es atribuible a las dificultades de funcionamiento de las empresas en el sector reformado y al escaso resultado de los intentos por organizar asociativamente al no reformado. Las CAP se encierran en sí mismas y se resisten a transferir fondos a la Central. Las SAIS afrontan tensiones internas entre trabajadores y comunidades propietarias. La reestructuración de la comunidad campesina no funciona. Casi no se han establecido CAS ni CAIP. Las Centrales constituídas en estas condiciones quedan lejos de representar una efectiva articulación regional.

- Las metas formuladas en términos de producción y empleo distan de las planeadas. La tasa de crecimiento en el lapso 1969-1975 no ha sido capaz de superar un promedio anual de 2,5%. Pero lo que es más grave, la producción no deja de orientarse hacia la exportación, desatendiendo las necesidades básicas de alimentación de la población, agudizando el déficit de la balanza comercial del sector. Además, la creación de nuevos puestos es mínima, tal como lo revela el hecho que que población 'eventual' aumenta en todas las empresas campesinas.

- La participación campesina experimenta, sin duda, una notable incentivación. Se ha constituido una nueva y poderosa organización político-gremial: la Confederación Nacional Agraria (CNA) conformada por 144 Ligas Agrarias provinciales y 20 Federaciones departamentales, que cuentan con cerca de 400 000 afiliados. Pero, por su subordinación a las instancias estatales, tampoco ha representado una solución a las aspiraciones participatorias de las bases. De aquí que sea comprensible que importantes sectores campesinos hayan dado sustento a la reorganización de la Confederación Campesina del Perú (CCP) que con diez Federaciones afiliadas y aproximadamente 175 000 miembros 1/ se ha constituido en un canal alternativo al oficial, liderando acciones que desbordan los cauces por los que se pretendió orientar la participación.

A nivel de las unidades productivas los problemas aludidos se presentan de modo diferenciado en el área reformada y en la no-reformada.

En el sector reformado podrían identificarse los siguientes problemas.

- La obligada transferencia de excedentes a otros sectores a través del pago de la deuda agraria, la carga impositiva y los sistemas de precios. A lo que se suma las dificultades en la obtención de crédito agrícola.

- La descoordinación por no haberse podido plasmar el modelo de concertación regional. Ella provoca competencia, deseconomías, desperdicio de recursos y duplicación de esfuerzos. Su consecuencia es la mantención del desigual desarrollo de las unidades en función de su situación anterior.

- Los conflictos surgidos por la específica forma de organización y funcionamiento de las unidades productivas. En CAP y SAIS se han verificado pugnas entre técnicos y trabajadores socios, por la mantención de los rígidos sistemas laborales; entre socios y el Estado, por la apropiación del excedente; entre socios y trabajadores eventuales, por la continuidad del régimen discriminatorio para los segundos; y entre trabajadores y comunidades socias, por algunas de las causas ya aludidas. Sus resultados han sido, en términos generales, lógicas etapas de desorganización de la producción y, en algunos casos, una disminución de la productividad del trabajo.

- El inadecuado tratamiento dado por las empresas a la producción de autoconsumo. Lo que ha significado que muchas unidades hayan eliminado áreas de cultivo o ganado destinado al autoconsumo, sin que las compensaciones monetarias concedidas a cambio, logren cubrir los bienes dejados de producir; y con la secuela adicional de ruptura de las relaciones tradicionales mantenidas por los sectores afectados con otros segmentos campesinos.

En el sector no reformado podrían señalarse como manifestaciones de los problemas sectoriales los siguientes.

- Los bajos rendimientos productivos generados, tanto en el aprovechamiento de áreas menos rentables que las de las empresas, como en la no utilización

1/ Se trata de estimaciones aproximadas, dada la imposibilidad de contar con datos de fuentes directas.

de una tecnología desarrollada.

- El paulatino deterioro de los términos de intercambio que favorece a los productos industriales a expensas de los agrícolas. Situación agravada por la intermediación del capital comercial y usurero que aprovecha la obligada desconexión del mercado a que se encuentra sujeto el pequeño propietario.

- La carencia de sistema de protección contra problemas climatológicos, entomológicos o calamidades naturales.

Factores que se conjugan para impedir casi toda capitalización en este sector y que redundan en su mantención como productores a costa de una progresiva pauperización y/o de la sobre-utilización de la tierra y sus limitados instrumentos.

Como elemento explicativo surgen tanto la política económica nacional como ciertos desajustes propios de la aplicación específica del programa de reforma agraria.

Por estas características, y aún siendo de notable significado, el proceso de reforma agraria se encuentra aún lejos de ofrecer soluciones plenamente satisfactorias para la inmensa masa de campesinado parcelario, minifundista, básicamente ubicado en la sierra. Esto es así porque, pese a alterar la ubicación relativa de determinados segmentos campesinos, su acción no alcanza todavía a aquellos ubicados en los tramos más marginados de la escala social. Evidentemente, esta constatación no implica desconocer que el proceso de reforma agraria, tiene también un efecto sobre estos; de todos modos éste no será de igual sentido e implicancia que el experimentado por el campesinado favorecido por el acceso a la tierra.

La reforma de la educación

La Reforma de la Educación fue otro de los proyectos ambiciosos del nuevo régimen militar. Desde sus finalidades (la educación para el trabajo, para el cambio de estructuras y para la auto-afirmación de la personalidad nacional) hasta la nuclearización (la nueva estructura y sus modalidades), los planteamientos iniciales de la reforma se mostraron como un intento creativo y audaz con aspiraciones renovadoras, en el que las tendencias democratizadoras antes mencionadas encontraron su punto más alto.

Empero, y significativamente, fue quizás a este nivel y no al de las reformas económicas donde la resistencia de los sectores afectados se hizo presente con mayor intolerancia. El primer paso de la reforma fue la elaboración del "Informe General de la Comisión de Reforma de la Educación", que contenía reflexiones avanzadas y propuestas que significaban un cambio profundo del papel del Estado en el sector. Este proyecto de transformar la vetusta estructura educativa del país, suponía una decidida voluntad de enfrentar a los tradicionales grupos de poder y a la concepción asimilacionista y emergente, impulsada por el período de la democratización, que concebía el sistema escolar exclusivamente como vehículo de movilidad social. El anteproyecto de Ley Gene-

ral de Educación un año después, manteniendo parte importante de la orientación del citado Informe, dejaba ver sin embargo algunos temores oficiales frente a las posibles contradicciones que desataría esta reforma, ya avizorados por la reacción ante el Informe.

En efecto, publicado el Informe General de la Comisión de Reforma de la Educación, se alzaron con diversas intensidades las voces de protesta de algunos sectores de la Iglesia; de asociaciones de padres de familia que aspiraban a una educación de élite para sus hijos; de colegios particulares que defendían la rígida estratificación social del país; de ciertos grupos de la burocracia educativa afectados y de algunos sectores de las Fuerzas Armadas que seguían aspirando a una educación de colegio exclusivo para sus hijos. Tuvo gran significación la decisión del gobierno de entregar el Informe General al Centro de Altos Estudios Militares (CAEM) para su revisión y corrección, produciéndose allí las primeras rectificaciones.

En 1971 comenzaban a vislumbrarse algunas limitaciones de la voluntad reformista del régimen militar, en el terreno educativo. En ese momento la Comisión de Reforma de la Educación parecía perder el apoyo político con que contaba desde su creación en 1969. De ahí en adelante se vería obligada a negociar el avance de algunas medidas, con ciertos sectores de la burocracia que había intentado desplazar.

Así, cuando se promulgó la Ley General de Educación por Decreto ley 19326, el 25 de marzo de 1972, y a diferencia de lo ocurrido con otras reformas, el proyecto de transformar el caduco sistema educativo nacional, no contaba con el apoyo necesario para quebrar los obstáculos que le planteaban los grupos opositores.

Entre las finalidades de la reforma, la que planteó mayores problemas fue la de vincular la educación al trabajo. La intención suponía estrechar la vinculación del educando con el mundo de trabajo. Ningún estudiante debía terminar su ciclo básico sin haber efectuado tareas fabriles, agrícolas o cualquier otra actividad manual. Además, esta finalidad plantea la creación de nuevas modalidades para incorporar a los trabajadores a la educación sistematizada y, avanzando aún más, abre las puertas de la educación superior, en su primer ciclo llamado Educación Superior Profesional.

La idea de perder el tiempo en trabajos manuales, o la de relacionar a sus hijos con los obreros o campesinos, o de que "el trabajo se hace después de que se estudia" y no paralelamente, fueron las que expresaron el malestar de los grupos dominantes y ciertos sectores de las capas medias ante los planteamientos de la reforma.

Por otro lado, la nueva estructura del sistema reformado, contempla la sustitución de la tradicional división entre los estudios primarios y secundarios, de cinco años de duración cada uno, por un sólo período de educación básica de nueve grados de duración. Igualmente, incorpora nuevas modalidades, aparte de la Educación Básica Regular: la Educación Básica Laboral para trabajadores, la Capacitación Profesional Extraordinaria para los que están incapacitados de seguir estudios regulares, que se da integrada al trabajo a través de cursos de especialización y la Educación Especial para personas con desarrollo deficiente que requieren atención especializada, rehabilitación o readaptación.

La Educación Superior ha sido también replanteada por la nueva estructura educativa. Se crean tres ciclos de formación superior: la Educación Superior Profesional, para la formación de cuadros del nivel intermedio, la Licenciatura para la formación de los profesionales científico-técnicos y artistas, y el Doctorado para la formación de los cuadros del más alto nivel educativo y la investigación científica.

Dado el carácter procesal de esta reforma, se ha programado una estrategia de conversión al nuevo sistema. En la actualidad asistimos a la presencia de tres sistemas que coexisten: el no reformado, el de programas adaptados y el reformado.

En la práctica, el logro de las metas de la reforma se ha retardado considerablemente en los últimos años. La concretización de la reforma expresa más bien una voluntad modernizante, obstaculizada por la ineficacia del aparato burocrático que dista del empuje transformador de los inicios.

En lo que respecta al proyecto de educación para las áreas rurales, se puede apreciar que ha sufrido el mismo proceso. Los planteamientos iniciales hicieron prioritario este sector de nuestra población. Sin embargo, ya desde sus inicios perdió su prioridad y, en los últimos años, se puso de manifiesto su escasa capacidad política de aplicación. Han quedado sin resolver problemas como el de los materiales didácticos para educandos de culturas y lenguas diferentes, métodos adaptados a nuestra realidad, sistemas de evaluación, de seguimiento y de reajustes acordes a la complejidad del medio rural, locales escolares adecuados, programas de estudios específicamente diseñados que tomen en cuenta las profundas diferencias regionales del país, formación de maestros rurales a fin de que perciban sus tareas más allá de las prescripciones formales, etc.

La implementación de la educación en las áreas rurales permanece todavía como un serio desafío para la política educativa nacional, en relación al logro de las metas tan novedosamente presentadas en la ley de reforma.

La oficialización del quechua

La dación del Decreto-Ley 21156 que oficializa el quechua en condición paralela al español o castellano, constituye otro cambio notable en el plano sociocultural peruano. Múltiples son ya, y todavía no existe idea clara de cuán diversificadas podrán ser, las consecuencias de un dispositivo tan trascendente como lo fue en su momento la reforma agraria. Ambas medidas tienen, en común, el propósito de transformar radicalmente las estructuras tradicionales del país.

Pero la significación de la medida puede sopesarse si se consideran las implicancias que el multilingüismo acarrea para un país como el Perú que, al mismo tiempo que por sus marcados rasgos de dependencia y subdesarrollo, se caracteriza por su naturaleza pluricultural. 2/

2/ Véase: Alberto Escobar (compilador), José Aliaga, Rodolfo Cerrón-Palomino, André-Marcel d'Ans, Augusto Escribens, Raúl González-Moreyra, Marta Hardman, Gary Parker, Inés Pozzi-Escot, Alfredo Torero, Wolfgang Wölck, El reto del multilingüismo en el Perú, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1972

Es en las áreas rurales en las que se hallan más difundidas y arraigadas las lenguas nativas; el quechua, es la que tiene mayor número de hablantes monolingües y bilingües de todas ellas, se la identifica como la lengua del área andina y del sector campesino. Vale decir que es el idioma que corresponde, por razones históricas, al grupo más deprimido de la sociedad peruana.

Para destacar la magnitud de las diferencias lingüísticas, bastaría señalar que el número de monolingües quechuas asciende en el Perú a 1 400 000 hablantes, a los que se suman la variedad de bilingües quechua-español, con distinto grado de competencia en el manejo de esta última, y que en conjunto incrementan la cifra anterior a cerca de 7 000 000 de personas 3/. Si se toma como marco de referencia el área andina, la población bilingüe asciende a más de 12 millones y la monolingüe llega a 4 millones.

La implementación efectiva de la nueva ley recién está en sus inicios. De tal manera que en las actuales circunstancias sólo es posible observar reacciones aisladas y fundamentalmente emocionales, pero todavía no se producen las decisiones oficiales que concreten la conversión del quechua en idioma paritario del español, puesto que se atraviesa por la fase de preparación progresiva de dichas decisiones.

La situación que se ha generado es no solamente inédita en el Perú, sino poco frecuente en el mundo. La hegemonía de la lengua oficial, el castellano, jamás había sido discutida. El quechua era una lengua discriminada y la relación entre ambos idiomas era análoga a la existente entre el patrón y el siervo. Si bien es cierto que en ambientes especializados se había considerado la posibilidad de la oficialización del quechua, no es menos exacto que la decisión gubernamental apareció de manera repentina. Podría decirse que ella sorprendió tanto a la opinión pública como a los círculos políticos, científicos y educativos. Por eso, las reacciones en los distintos ambientes son de muy diversa índole y van teñidas del entusiasmo y apasionamiento que un tema como el de la lengua suscita en una sociedad multilingüe. No es exagerado afirmar que esta ley afecta de uno o de otro modo a todos los habitantes de la república. El tema de la oficialización de la lengua quechua en un país oficialmente hispano-hablante es, de por sí, un singular campo de estudio, y sobre todo, de especial relieve en una nación que forma parte de la Sub-región andina.

Según la ley, progresivamente el sistema educativo nacional debe ofrecer en todos sus niveles cursos de quechua para los hablantes monolingües de español. Debe igualmente implementar y extender la alfabetización y castellanización de niños y adultos monolingües quechuas y, a la vez, garantizar la difusión suficiente de la nueva lengua oficial a través de los medios de comunicación masiva (televisión, radio, prensa escrita). Además, está obligado a difundir el empleo del quechua en la administración pública y el trámite documentario. Para 1977, el Poder Judicial debe asimismo haber asegurado el derecho de los quechua-hablantes al usufructo de la administración de justicia sin menoscabo de su lengua materna. Se desprende, por tanto, que las tareas a las que convoca la oficialización del quechua demandan una movilización y reajuste completos del complicado aparato estatal.

3/ Los últimos informes oficiales del Instituto Nacional de Estadística estiman en más de 16 millones la población total del Perú en 1977.

Hasta el momento el estado de avance de la implementación ha seguido el curso que brevemente se señala a continuación.

La Ley que oficializa el quechua se promulgó el 27 de mayo de 1975. Con fecha 5 de junio se constituyó la Comisión de Alto Nivel, encargada de estudiar y formular recomendaciones referidas al cumplimiento de las acciones establecidas en el Decreto-ley 21 156.

Dicha comisión evacuó su informe a fines del mes de julio y entregó el documento de manera oficial en los primeros días de agosto del mismo año. A fines de agosto de 1975, el Ministerio de Educación nombró una Comisión Técnica Especial para cumplir ciertas acciones sugeridas en el informe arriba mencionado.

En el mes de setiembre el Ministro de Educación se dirigió al Instituto de Estudios Peruanos encargándole la elaboración de seis gramáticas y seis diccionarios básicos de las principales variedades del quechua.

El 16 de octubre el Ministerio aprobó el Alfabeto Oficial de la lengua quechua, teniendo en consideración todas las variedades usadas en el Perú, y tomando como base las recomendaciones de la Comisión Técnica.

A inicios de 1976, el juzgamiento de un grupo de campesinos monolingües quechuas acusados de asesinato por haber ejecutado a un delincuente, de acuerdo a las normas tradicionales de la comunidad de Huayanay, y sus efectos en el sistema jurídico, conmovieron al país.

En marzo de 1976 se realizó en el Cuzco el primer curso de educación bilingüe para profesores de la región. Dicho evento fue conducido por el Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, con el auspicio económico de Agency for International Development (AID).

En mayo anunció el Ministerio que en el segundo semestre de 1976 se iniciaría la preparación de un curso radial de lengua y cultura andinas en el área de Lima, como fase experimental, y que se iría extendiendo y diversificando en 1977. La Unidad de Educación Bilingüe del Ministerio estaría encargada de dicho curso.

En julio de 1976 el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) entregó al Ministerio la colección de diccionarios y gramáticas y, a partir de agosto comenzó la distribución oficial de los libros.

Como puede colegirse, la implementación de la Ley todavía se encuentra en sus inicios. Frente a un desafío de tales proporciones, la pregunta más frecuente que se plantea el ciudadano común o el estudioso de ciencias sociales es: ¿será posible que las organizaciones estatales satisfagan tan repentino como múltiple requerimiento? Y, según sea la respuesta, se piensa que la medida logrará remover los patrones tradicionales de interacción entre los grupos quechua-hablantes y los hispano-hablantes, o que la decisión legal se limitará a dar forma escrita a un deseo humanitario de signo voluntarista.

En las actuales circunstancias, resulta imposible dilucidar por adelantado los efectos y el significado social y cultural de la medida comentada. La única manera de extraer conclusiones que respondan a esta preocupación es emprender un estudio que evalúe, paso a paso, por un período razonable, la apertura de ca-

nales y usos para la nueva lengua oficial; y que, al mismo tiempo, evalúe cómo, por efecto de esas nuevas formas comunicativas, se empieza a modificar la relación tradicional entre los sectores hablantes de quechua y los hablantes de español.

Resulta evidente que la sólo exposición de las características generales de las reformas, hasta aquí realizada, no es suficiente para esclarecer la multiplicidad de interrelaciones y los efectos y condicionamientos recíprocos entre cambio social y educación. Ello entraña la evaluación global de los efectos directos de estas reformas así como de las consecuencias indirectas que ellas han generado. Tal tarea rebasa los propósitos de este estudio, a más de que el corto período transcurrido torna necesariamente provisional cualquier intento en este sentido. Hemos por lo tanto optado por contrastar tres estudios de casos, llevados a cabo en tres comunidades campesinas que se diferencian entre ellas en cuanto a intervención del programa de reforma agraria, organización comunitaria, difusión del castellano y participación de la comunidad en la gestión de la educación local.

IV. EL CASO DE LA QUINUA

Límites de la acción educativa en un contexto de escasa participación

El presente capítulo pretende ofrecer una respuesta a la pregunta de hasta qué punto la reforma educativa y la oficialización del quechua se han llevado a cabo en una comunidad, en este caso Quinua, perteneciente a la Zona de Educación de Ayacucho. Es decir en qué medida la educación, y particularmente la educación reformada, ha afectado la situación marginal de la población campesina quechua-hablante de dicha comunidad. En este sentido la variable lengua será un elemento de primera importancia, dada su influencia tanto en la educación, como en la actividad económica, la estructura social y las relaciones de poder.

Se requiere, naturalmente, de un largo período de tiempo, para que cambie el comportamiento colectivo. Sin embargo, es importante realizar análisis críticos desde el principio, a fin de mejorar la forma de implementar los cambios en lo que a la reforma educativa y la oficialización del quechua se refiere.

Antes de considerar las reformas y sus efectos, se ofrece un cuadro de la comunidad, de su situación económica, su ubicación en relación con el contexto regional, además de enumerar cuáles han sido los principales procesos de cambio allí experimentados.

Estructura socio-económica

La comunidad de Quinua se encuentra en la provincia de Huamanga, cuya capital, Ayacucho, es a la vez capital del departamento del mismo nombre. Vale la pena detenernos brevemente sobre el departamento de Ayacucho y verlo en su relación con los otros departamentos del país.

Los índices comparativos de atraso económico y social ^{4/} muestran que Ayacucho tiene el segundo índice más alto de adultos analfabetos (79%) y de personas que no hablan castellano (66%), el segundo más bajo ingreso per cápita departamental y el cuarto lugar en la proporción de mano de obra ocupada en agricultura fuera del pueblo (77%). Se ha calculado que el ingreso promedio de 12 020 campesinos es de 65 dólares anuales.

La comunidad de Quinua fue legalmente reconocida como Comunidad de Indígenas de Quinua en el año 1940. El Centro de la comunidad está conformado por los dos barrios Anansayoq y Lorensayoq, conocidos comunmente como el pueblo de Quinua. La comunidad abarca Quinua más los anexos Pallqa, Saraqocha, Nawimpukio, Moya, Wiruypaqcha, Chiwampampa, Susu, Murunkancha, Mituqasa y Chago. El pueblo de Quinua está a 3 495 metros de altitud y a unos 35 kilómetros de Ayacucho, ciudad

^{4/} David Scott Palmer 'Revolution from above'. Military Government and Popular Participation 1968-72, Cornell University, 1972.

a la que está unida por una carretera de asfalto, construída con motivo del Sesquicentenario de la Batalla de Ayacucho (1974), conjuntamente con otras obras públicas, entre ellas la construcción de una escuela inicial. El viaje en camión toma una hora desde Ayacucho. Por lo anterior, Quinua resulta excepcional en comparación con otras comunidades peruanas.

En cuanto a la población, su número total de habitantes ha disminuído durante las últimas cuatro décadas, según los censos más recientes.

Cuadro 1. Perú. Población del distrito de Quinua
(personas)

censo	población total	población urbana	población rural
Censo 1940 <u>a/</u>	5 649	824	4 825
Censo 1961 <u>b/</u>	5 348	394	4 954
Censo 1972 <u>c/</u>	5 382	467	4 915

Fuentes: a/ Censo Nacional de Población y Ocupación de 1940, Vol. I, Dirección Nacional de Estadística, Lima, 1944.

b/ Censo Nacional de Población (1961). Tomo III. Idioma, Alfabetismo, Asistencia Escolar, Nivel de Educación. Dirección Nacional de Estadística. Lima, 1966.

c/ Censos Nacionales VII de Población. II de Vivienda, 4 de junio de 1972. Oficina Nacional de Estadística y Censos. Resultados Definitivos. Lima, 1975.

Como lo muestra el cuadro 2, la población activa está compuesta en su mayoría por agricultores.

Dado que la mayoría de los pobladores de Quinua trabaja en el sector agrícola, veremos con más detalle la estructura agraria y su relación con la Reforma Agraria. Es preciso destacar que antes de la Reforma Agraria la mayoría de los comuneros de Quinua eran independientes, es decir, no pertenecían a una hacienda y que gran parte de los campesinos tenía su propia chacra cultivada individualmente.

Los tipos de cultivo predominantes, según los pisos ecológicos son:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| 1. parte baja (Chago) | agricultura comercial |
| 2. parte media (Quinua, Moya) | agricultura de subsistencia |
| 3. parte alta (la Puna) | agricultura comercial |

Cuadro 2. Perú. Ocupación de los padres de familia de los
alumnos del Centro Educativo de Quinua
(personas)

Agricultor	180
Artesano	40
Obrero	35
Empleado	24
Comerciante	12
Servicios	10
Chofer	22
Profesor	2
Otros	6
Total	331

Fuente: Lucía Cano. Comparación entre los datos de Quinua y Socos. (Informe del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada - CILA). Lima, 1974.

El 90% de la agricultura es a base de la producción para el autoconsumo. Los productos más importantes son: papas, maíz, cebada, habas, quinua y arvejas. El intercambio es muy restringido a nivel local, y aunque la comercialización existe, no supone un desarrollo comercial basado en la agricultura.

En la feria dominical de Quinua el trueque es mucho más importante que la compra-venta. Las feriantes que vienen de otros lugares (por ejemplo Chago y Ayacucho) se establecen con sus productos en un sitio fijo; las que son del lugar circulan y comercializan sus productos, predominantemente a base del trueque.

Si se observa la distribución de tierras de cultivo y el tipo de productos cultivados, se aprecia claramente que apenas se puede hablar de agricultura comercial.

Cuadro 3. Perú: Distribución per cápita de tierras de cultivo
en la comunidad de Quinua
(hectáreas por habitante)

sector	hectáreas
Quinua	0,10
Moya	0,15
Murunkancha	0,24
Chiwampampa	0,17
Mituqasa	0,10

Fuente: Lucía Cano. El Proceso Educativo en Quinua. (Informe CILA. Lima, 1974.

En las tierras de la comunidad sólo se ejerce la propiedad colectiva sobre los pastos comunales, que se extienden por el cerro Condorcunca. Las demás tierras son propiedad privada de los campesinos. Además la comunidad posee 15 hectáreas de tierra comunal cerca del pueblo de Quinua, plantada con eucaliptos.

Como casi toda la producción agrícola está destinada al autoconsumo, los campesinos buscan una cierta diversificación de los productos, para satisfacer las necesidades familiares. Por eso les conviene tener parcelas dispersas a diferentes alturas, en vez de una sola chacra y de esta manera poder asignarse una alimentación variada. La dispersión está afectada también por el sistema de riego. Una organización comunal controla el riego. El agua se considera de uso común y son los comuneros quienes deciden el ordenamiento del riego, de arriba hacia abajo, salvo en la parte de Anansayoq y Lorensayoq donde el riego es controlado por el Juez de Aguas. Cuando empieza el período de riego, se comienza a regar por la parte más alta y se baja gradualmente a las chacras situadas más abajo. Eso significa que las chacras más bajas se riegan en octubre-noviembre y, por consiguiente, no se pueden cosechar hasta mayo o junio, con el riesgo de que las lluvias destruyan la cosecha. Esta es la segunda razón para que los campesinos tengan en todas partes pequeñas parcelas, a fin de correr menor riesgo. Una cosecha malograda en las chacras de la parte baja puede verse compensada con una buena producción en las parcelas altas.

Esta realidad de dispersión surge más claramente al analizar los conflictos del Ministerio de Alimentación en relación con este problema. En el Ministerio se supone que cada unidad familiar con 3,5 has. dispone de suficientes recursos para destinar una parte al mercado. Para sostener la comercialización y asegurar que el campesino tenga una base más segura, estas unidades familiares necesitan nuclearse según una línea de productos. Así se forman núcleos de producción de papas, maíz, quinua, etc. Los núcleos son autónomos y tienen sus propias programaciones rurales. El Estado los ayuda con créditos del Banco Agrario, semillas, abono, etc.

No obstante hay dos razones por las que la población no está muy interesada en esta nuclearización:

1. Tales medidas no surten gran efecto dado su carácter contradictorio. En general se afirman en fundamentaciones de este tipo: "para ayudarles a Uds. a mejorar su posición, Uds. están obligados a ...".

Esta manera de pensar en numerosos casos sustenta proyectos de funcionarios que no obstante actúan con las mejores intenciones.

2. En Quinua, en lo que a núcleos de producción se refiere, se da el problema de que los campesinos deberían hacerse miembros de todos los núcleos de producción dado la gran diversidad de productos cultivados. Resulta así evidente que este tipo de organización no puede tener gran éxito y que tiende a acrecentar mecanismos burocráticos. Los campesinos pierden interés en esta medida, no sólo porque la organización no es apta, sino también porque con ella no se logra una mayor producción, factor prioritario para los campesinos.

La mayoría de los campesinos de Quinua tenían su propia tierra antes de la Reforma Agraria. Había también campesinos que trabajaban en las haciendas, pero gradualmente los hacendados se fueron retirando a causa de la reforma. Aunque la

influencia de la Reforma Agraria no haya sido muy grande, es importante mencionar algunos detalles, ya que ha sido una de las reformas más importantes de los últimos años.

La tierra cultivable es tan escasa que sólo el 8% de las familias campesinas del departamento de Ayacucho están consideradas en la nómina de beneficiarios de la Reforma Agraria 5/. La razón por la que Quinua no fue afectada por la Reforma Agraria tiene que ver con el objetivo limitado de la misma, o sea: "dar la tierra en propiedad a quien la trabaja". Aunque muchos campesinos ya tuviesen sus propias chacras y no trabajaran en una hacienda, algunas de ellas fueron expropiadas y entregadas a grupos de campesinos. Estos, a su vez, se repartieron la tierra y la cultivan individualmente.

Las formas de organización más importantes dentro de la Reforma Agraria - SAIS y CAP - no se han establecido en el distrito.

Una enumeración del Ministerio de Agricultura, Zona Agricultura XIII en Ayacucho, muestra los cambios efectuados en relación con la Reforma Agraria:

a. Predios afectados por la Reforma Agraria

1. Santa Ana de Baños	197 has.		en proceso de adjudicación a un grupo de campesinos.
2. Cachi Paqchi	165 has.	1974	} adjudicados a un grupo de campesinos.
3. Pumapunca	312 has	1975	
4. Rosaria Pampa	4 has.	1975	adjudicado a un grupo de campesinos.
5. Santana	198 has.	1977	en proceso de adjudicación a un grupo de campesinos.
6. Espíritu Santo, lote 1	106 has.		adjudicado a un grupo de campesinos.
7. Espíritu Santo, lote 2	879 has.		adjudicado a la comunidad de Muruncancha.

b. Predios no afectados

Nueve predios no afectados tienen una superficie promedio de 52,3 has.

Dentro de la economía de Quinua, además de la agricultura, la artesanía ocupa un lugar destacado. En los últimos años la artesanía ha cobrado mayor importancia, por lo que actualmente la migración hacia las grandes ciudades es menor. No obstante son todavía muchos los que se marchan a la ciudad, en su mayoría directamente a Lima o a otras ciudades costeñas (frecuentemente Ica).

5/ David Scott Palmer, op cit. págs. 82-84.

La artesanía, predominantemente la cerámica, es la base del desarrollo mercantil, que permite la compra de bienes de consumo no producidos en la comunidad. La materia prima utilizada en la artesanía proviene del mismo lugar, inclusive los colores que se obtienen de las plantas de la región. Cada casa tiene horno propio; por lo general el trabajo es individual, aunque algunos emplean mano de obra asalariada. El pago se efectúa por día o a destajo.

Los artesanos se enorgullecen de su independencia en cuanto al uso de materias primas; sin embargo, cabe señalar su real dependencia con relación a las ciudades, donde se comercializan sus productos 6/. Hay artesanos ricos que venden directamente a casas comerciales de Lima, pero la mayoría comercializa sus productos a través de empresas estatales, o intermediarios de Ayacucho, que compran para las tiendas turísticas de la capital. Para algunos artesanos la dependencia del intermediario representa una gran desventaja.

En 1974 se estableció, con la ayuda de SINAMOS (Sistema Nacional de Movilización Social), una organización de base, la "Asociación Autogestionaria de Artesanos de Quinua", que permitió a veinte o treinta artesanos, carentes de suficientes recursos, asociarse con el fin de comercializar directamente sus productos. Esta organización desapareció al año, seguramente por el rechazo de los intermediarios frente a la competencia. Individualmente los artesanos son muy concientes de su dependencia de los intermediarios, por tanto será necesario buscar otras medidas de tipo estructural dentro de la comunidad.

Evidentemente la comunidad es heterogénea. Según Lucía Cano la jerarquía social en Quinua se divide en tres grupos 7/:

1. campesinos ricos; se llaman propietarios y tienen suficiente tierra; a veces emplean mano de obra asalariada.
2. campesinos medios; generalmente no venden su fuerza de trabajo y todavía pueden mantener una economía familiar. Este grupo es muy inestable y cualquier baja de la producción puede obligar a sus integrantes a salir a vender su fuerza de trabajo.
3. campesinos pobres; al no poder mantener la economía familiar se ven obligados a obtener ingresos por medio de la venta de su fuerza de trabajo.

La organización comunal como institución democrática y propia del campesinado se sustenta en los sectores de campesinos medios y pobres. Los mismos campesinos establecen claramente esa diferenciación al reconocerse y denominarse como comuneros, frente a los campesinos ricos, los cuales son reconocidos y a su vez se reconocen como pequeños propietarios. Estos no pertenecen a la organización comunal ni a las instituciones campesinas. La pugna entre comuneros y propieta-

6/ Debido a los problemas de transporte hay una diferencia enorme entre el precio que se le paga al artesano mismo y lo que se cobra en una tienda en Ayacucho. Una pequeña iglesia por ejemplo cuesta en Quinua 15 soles, mientras que el turista en Ayacucho paga 50 soles (En Europa cuesta 400 soles).

7/ Lucía Cano. El proceso Educativo en Quinua. Informe CILA , Lima, 1974.

rios se manifiesta en todos los ámbitos, frente a la escuela, con las autoridades nacionales, etc.

Para terminar esta sección sobre la estructura socio-económica de Quinua, se tratará brevemente de la organización de la comunidad, que no se diferencia de otras comunidades peruanas dada la aplicación común del Estatuto de Comunidades Campesinas. En la comunidad existe un Consejo de Administración y un Consejo de Vigilancia. Ambos tienen presidente, vicepresidente, secretario y vocales. Las Asambleas Generales pueden ser ordinarias y se reúnen dos veces al año; y extraordinarias, convocadas ante un problema o urgencia mayor.

Las actividades más importantes, además de las fiestas, son las faenas comunales: la limpieza de los canales de riego, el arreglo de los caminos, etc.

En Quinua las autoridades no comunales son elegidas por la base a diferencia de la mayoría de las comunidades en que normalmente son nombradas por el Estado. En 1973, debido a la movilización campesina, las autoridades departamentales tuvieron que aceptar la destitución de todas las autoridades locales de Quinua. La comunidad no sólo exigió este cambio, sino que se negó a aceptar las que fueron nombradas directamente y, luego de rechazarlas en asamblea comunal, se eligieron nuevos miembros del consejo municipal y gobernador. Las autoridades elegidas eran en su totalidad habitantes de los anexos y no del pueblo de Quinua, como ocurría anteriormente 8/.

Además de la oposición mencionada entre comuneros y pequeños propietarios, hay una lucha de intereses entre el centro Lorensayoq y Anansayoq de un lado y sus anexos de otro lado. Está muy claro que no hay, como se puede esperar, homogeneidad alguna, ni intereses comunes en la comunidad.

Situación educativa y lingüística

El creciente interés por la educación ocurrido en años recientes también es perceptible en el departamento de Ayacucho. Algunas cifras relativas al número de jóvenes en edad escolar que asiste efectivamente a la escuela, muestran la relación entre Ayacucho y el Perú en total 9/.

Según el censo de 1940, sólo el 16% de la población del departamento en edad escolar había frecuentado una escuela, frente al 31% de todos los peruanos entre 6-14 años. Desde 1940 en Ayacucho se ha triplicado la inscripción en primaria, mientras que en el resto del Perú se ha quintuplicado. A pesar de esto, el aumento más notorio en la década 1958-68 se dio precisamente en las provincias de la sierra; el número de alumnos en primaria del departamento de Ayacucho creció en un 13,6% anual, siendo de 5,3% para todo el Perú.

8/ Lucía Cano. Organización social de la comunidad de Quinua. (Informe CILA) Lima, sin año.

9/ Martha Bargar y Peter Gardiner. Population of Peru: Estimates and Projections: 1962-2002. Washington, 1971.

Concentrándonos de nuevo en el distrito de Quinua, se puede observar que en 1961 la tercera parte de la juventud escolar entre seis y diez y nueve años recibió educación primaria, pese a que hay una marcada desproporción entre mujeres y hombres.

Cuadro 4. Perú: Asistencia a las escuelas primarias en Quinua
(personas)

	Hombres			Mujeres			Total
	6-14	15-19	total	6-14	15-19	total	
Asisten	271	76	347	100	20	120	467
No asisten	393	112	505	523	228	751	1 256
Total	664	188	852	623	248	871	1 723

Fuente: Elaboración propia efectuada sobre la base de trabajos de campo.

El distrito de Quinua fue uno de los primeros donde la reforma educativa se aplicó desde el primer momento. Desde 1972 todas las dependencias educativas se centralizan en un Núcleo Educativo Comunal. El Núcleo de Quinua incluye, además de todos los centros educativos del distrito de Quinua, algunas escuelas de los distritos Acos Vinchos, Pacaicasa y S.J. de Tiqlas. Al Núcleo pertenecen tres Escuelas Iniciales, diez y nueve escuelas de Educación Básica Regular, una Escuela de Educación Básica Laboral y una Escuela de Calificación Profesional Extraordinaria.

Las dependencias educativas del distrito de Quinua contienen: una escuela inicial en el pueblo de Quinua, doce escuelas de Educación Básica Regular, de las cuales el Centro Base y la escuela parroquial se encuentran en el pueblo de Quinua. Tanto la escuela de Educación Básica Laboral como el CECAPE están también en Quinua. La oficina del Núcleo Educativo Comunal está en el mismo edificio que el Centro Base de Quinua.

Un ligero examen en cuanto al número de alumnos y profesores en las diferentes escuelas muestra que la relación profesor/alumno en Educación Básica Regular es de 1:38, y por consiguiente satisface a la norma oficial (1:40).

La educación en las zonas rurales debe hacer frente al problema de la despoblación del campo y la rápida disminución de los niños que asisten a la escuela. La dispersión de las escuelas acarrea el problema de que la cantidad de alumnos no alcanza el número mínimo necesario para requerir la asistencia de un profesor permanente.

El hecho que los profesores deban retirarse por insuficiencia de alumnos surte efectos obvios. En la escuela de Moya, que tiene seis grados, fue necesario, un mes antes de iniciar el nuevo año escolar, que el número de profesores se redujera de cinco a cuatro. El profesor se ve obligado así a hacer cambios en el currículo, que afectan el buen desarrollo del proceso educativo. Mientras estos

problemas no encuentren una solución adecuada, subsistirá el deterioro de ciertos principios elementales de la educación formalizada.

Cuadro 5. Perú: Dependencias educativas del Núcleo Educativo
Comunal de Quínuá
(personas)

Dependencias	Escuelas	Alumnos	Profesores
Educación inicial	3	27	3
EBR	19	2 548	64
EBL	1	46	2
CECAPE	1	49	6
Total	24	2 670	75

Fuente: Elaboración propia efectuada sobre la base de trabajos de campo.

Examinemos ahora el nivel educativo de la población y el grado de monolin--
güismo y bilingüismo 10/.

Como se podrá apreciar, el porcentaje de pobladores analfabetos y con pri-
maria incompleta es muy alto. Entre los hombres el analfabetismo alcanza al 38%
y entre las mujeres el porcentaje es del 83,3% . Sólo el 40% de los hombres
tiene primaria incompleta.

Cuadro 6. Perú: Grados de educación de los padres de familia
de los niños del primer grado en Quínuá
(personas)

Grados de educación	Hombres	Mujeres
Analfabetos	128	290
Primaria incompleta	135	43
Primaria completa	53	2
Secundaria incompleta	8	5
Secundaria completa	3	4
Educación superior	4	-
Total	331	344

Fuente: Elaboración propia efectuada sobre la base de trabajos de campo.

10/ Inés Pozzi-Escot. La enseñanza del castellano en la zona andina. I Con-
greso de Profesores de Segunda Lengua de los Países del Convenio Andrés Bello.
Trujillo, 1977

Los porcentajes de monolingües quechua-hablantes y bilingües en Quinua ofrecen un cuadro muy conocido. Según el censo de 1972, el 26,6% de la población total del Perú de más de cinco años solamente habla quechua; en zonas rurales el porcentaje alcanza 42,7%. Aunque tengamos datos solamente sobre los adultos de Quinua, el porcentaje de monolingües quechua-hablantes es mayor que el de la cifra nacional: 62,7% no habla sino quechua; de los cuales 20,2% son hombres y 79,8% mujeres. Este dato es importante para la educación, porque la mujer es la persona de mayor influencia durante los primeros años del proceso de socialización del niño, cuando éste aprende a hablar.

En cuanto a los niños que inician su escolaridad en estos centros educativos, en general, tienen un vocabulario muy restringido en castellano.

El hecho de que la mayoría de las mujeres no hable castellano es causa de que los niños tampoco lo hablen y que las próximas generaciones todavía tendrán el quechua como lengua materna.

Cuadro 7. Perú: Conocimiento de quechua y castellano de los padres de familia de los niños del primer grado en Quinua

(personas)

Sector	Sólo quechua		Quechua y castellano		Sólo castellano	
	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres
Chago	21	24	14	11	-	-
Chiwampampa	31	33	1	-	2	1
Mituqasa	6	14	10	2	-	-
Moya	18	38	23	3	-	-
Quinua	11	47	38	7	4	-
Total	87	156	86	23	6	1

Fuente: Elaboración propia efectuada sobre la base de trabajos de campo.

Sin embargo, el hecho que la sierra peruana reciba influencias urbanas es una variable importante que altera la conservación del quechua como medio de comunicación de un amplio sector de la población. La ciudad tiene una influencia cada vez mayor sobre la sociedad rural, lo que se confirma claramente con la creciente migración de campesinos. No sólo las relaciones económicas entre ciudad y campo, que siguen estrechándose, contribuyen a la apertura y por consiguiente a la disminución del número de quechua-hablantes, sino que la educación también juega un papel importante en este proceso.

En la sección siguiente se examina con más detalle lo que sucede en Quinua en cuanto a las reformas. Se trata de una comunidad donde casi toda la población tiene el quechua como lengua materna y la mayoría no habla castellano; donde

la reforma de la educación ha tenido vigencia desde el primer momento y donde la reforma agraria no tuvo, ni tiene, gran influencia.

Hay diferentes posiciones sobre la influencia de la educación en el medio social. Las dos más importantes y antagónicas son:

1. Si la educación no va acompañada de cambios socio-económicos fracasará en su esfuerzo de lograr cambios en el sistema social.
2. Para alcanzar el desarrollo de un país, es preciso extender la educación. La educación es la institución más importante de la sociedad y es a partir de ella que surgen las transformaciones sociales.

Sin embargo, ambos puntos de partida no toman en cuenta el carácter dialéctico y la función ambivalente de la educación. La educación consolida un sistema de valores, pero también puede asumir un rol crítico frente a dichos valores y a la sociedad en general. La misma Ley General de Educación muestra muy claramente este carácter dialéctico: "La modificación de las relaciones de propiedad de los medios de producción genera fundamentales efectos sociales que tornan imperativa una renovación educacional que contribuya decisivamente al surgimiento de un nuevo hombre en una nueva sociedad. La sociedad tradicional no podría cambiar sólo educando a los hombres y dejando intacta su estructura socio-económica básica. Pero tampoco podría cambiar si paralelamente a las reformas económicas estructurales no se efectuara una transformación del sistema educativo ..." 11/

El hecho de que un cambio tal como la reforma agraria dentro de una sociedad netamente rural casi no tenga influencia, y el hecho de que la situación socio-económica de la mayoría de los campesinos apenas haya mejorado, debe tomarse en cuenta al considerar con más detalle la reforma educativa.

Actividades escolares

Para dar una imagen del ambiente en el cual se desarrolla la reforma de la educación, describiremos un día normal en la vida escolar del Centro Base de Quinua.

Al igual que todos los días, los profesores del Centro Base y los funcionarios del NEC viajan en una camioneta de Ayacucho a Quinua a las 7,30 a.m. El viaje tarda una hora y el pasaje cuesta 40 soles ida y vuelta (o sea 200 soles semanales). Los profesores llegan a las 8,30 a.m. a Quinua y se dirigen al Centro Base. Al llegar a Quinua es preciso dirigirse hacia la izquierda y subir unos cien metros para estar en el centro del pueblo. A la derecha de la carretera está el campo deportivo y unos 250 metros más abajo queda el Centro Base y las oficinas del NEC. Eso significa que los profesores no necesitan ir hasta el pueblo para llegar a la escuela. Algunos profesores durante la semana viven en Quinua, y solamente los fines de semana viajan a Ayacucho.

Una vez en el Centro Base los profesores entran a sus aulas o quedan afuera

11/ Ley General de Educación. Decreto Ley n° 19 326. Lima, 1972 (págs. 2-3)

hablando entre ellos. El 90% de sus conversaciones es en castellano, aunque a veces se habla quechua. Se entabla una conversación sobre la castellanización del quechua, ¡en castellano! Poco a poco los alumnos llegan al Centro Base. A las 9,00 a.m. el profesor encargado toca un silbato, para que los alumnos se ordenen en fila por altura, frente a la escuela. Los profesores llegan uno por uno y se sientan sobre piedras delante de los alumnos. El profesor de turno dirige la formación con órdenes militares como 'atención', 'descanso', etc. La formación se lleva a cabo en castellano; el profesor sólo habla quechua cuando los alumnos de los primeros grados no lo entienden. Con motivo del día del padre hay un pequeño programa de canciones y poesías de los alumnos. Todas las canciones y poesías son en castellano y los niños pequeños, que apenas entienden castellano, se aburren. A las 9,30 a.m. los alumnos se dirigen a sus salones y las clases empiezan. Hasta mediodía hay clases, con dos recreos de media hora.

Durante las clases los profesores generalmente hablan castellano; sólo cuando los niños no lo comprenden explican en quechua. Cuando se habla sobre algo que no tiene nada que ver con el tema de la clase a veces recurren espontáneamente al quechua. En los primeros grados se recurre más al quechua que en los grados superiores. Sin embargo, en uno de los primeros grados hay un profesor costeño que no sabe hablar quechua. Uno de los alumnos que habla un poco más castellano que los demás muchas veces funciona como intérprete. Según los profesores ya no es necesario servirse del quechua en los últimos años; partiendo del supuesto que desde el cuarto grado los alumnos deben comprender bien el castellano. Los alumnos entre ellos no hablan sino quechua, no sólo en su hogar y los recreos, sino también en las clases. Sólo hablan castellano cuando se dirigen al profesor. Si bien saben que deben hablar castellano con los profesores, muchas veces lo olvidan y lo hacen en quechua.

Dado que el quechua es la lengua materna para estos niños y que se utiliza para hablar sobre todas las cosas que no pertenecen a la escuela, en la escuela el rol dominante del castellano, como único medio de instrucción dentro del proceso de aprendizaje, es en sí un elemento muy extraño. Más adelante se analiza con más detalle esta situación lingüística. Pero la manera en que los dos idiomas desempeñan distintas funciones sociales muestra que hay una gran discrepancia entre la realidad cotidiana de la comunidad y la realidad de la escuela.

Retomando el día escolar, ocurre que al final de la mañana hubo una representación teatral para toda la escuela. La entrada era de 5 soles, y el que no pudo pagarla debió quedarse en su aula. El 90% de la representación - pequeñas piezas de teatro, canciones, poesías - era en castellano. Los niños hablan quechua entre sí, cuando tienen que adivinar lo que el actor presenta. Los alumnos de primer grado también están presentes y miran muy asombrados lo que pasa. Comprenden muy poco y después de media hora comienzan a irse uno por uno. Los profesores los dejan salir, porque, según dicen, los niños están muy cansados y son demasiado jóvenes para asistir a una representación de teatro que dura más de una hora. Pero los profesores no se dan cuenta por qué los niños están con sueño. No hay nada más aburrido que mirar algo que uno no entiende. Si la obra hubiese sido presentada en quechua, de manera que los niños pequeños también entendiesen, habrían seguido mirando con mucho interés y probablemente no se habrían ido.

A mediodía los niños se van a su casa. Los profesores reciben pensión en la casa de un profesor que vive en Quinua durante la semana. A las dos de la tarde las clases vuelven a empezar y se repiten las mismas actividades que en la mañana.

A las 4,45 p.m., finalizadas las clases, los profesores van a la carretera sin entrar al pueblo; allí los espera la camioneta que los conduce a Ayacucho, donde llegan a las 6 de la tarde 12/.

En esta descripción sucinta de un día común en la escuela de Quinua, dos aspectos llaman la atención y dan una representación clara de los dos mundos que se encuentran en Quinua: el mundo de la comunidad y el mundo del Centro Base.

No es sólo la situación geográfica del Centro Base que lo separa completamente de la comunidad, sino también los medios a través de los que se expresan estos dos mundos: el quechua y el castellano. El mundo del Centro Base se puede definir como 'aprender para el futuro'; el mundo de la comunidad se compone, por fuerza, en 'trabajar para satisfacer las necesidades del momento'. Para demostrar que verdaderamente se puede hablar de dos mundos, se dará aquí una descripción de las actividades cotidianas de la población.

Estas actividades se dirigen sobre todo a producir para su propia subsistencia. Las chacras de los campesinos son tan pequeñas y dispersas que no hay posibilidad alguna de mecanización; por otra parte, los recursos de los campesinos no lo permiten. Eso significa que todo el trabajo es manual y, por consiguiente, el campesino pasa el día íntegro trabajando en su chacra. En tiempos de cosecha y siembra, sobre todo, al campesinado no le queda tiempo libre. Además las ferias juegan un rol muy importante, porque es allí donde pueden vender su 'sobre-producción'. Por muy insignificante que ésta sea tienen que aprovechar todas las posibilidades para cambiar sus productos por otros o venderlos en efectivo.

Durante las épocas en que disminuye el trabajo agrícola la población se ocupa todo el día en el trabajo artesanal con cerámica. Hemos visto anteriormente que la población obtiene de la artesanía sus ingresos adicionales. Hay que justificar económicamente cada momento libre, y la mejor manera es el trabajo artesanal.

Es evidente que dada la necesidad de asegurarse la alimentación y algo de dinero para comprar otros productos necesarios, el 'aprender para el futuro' se relega a segundo término. Lo cual no significa que no haya interés, a nivel explícito en la educación. Cada padre de familia manda a sus hijos a la escuela y tiene ciertas expectativas en la educación y futuro de sus hijos.

En 1977 se matricularon 484 alumnos en el Centro Base.

No sólo la matrícula es alta, sino también la asistencia. Sin embargo, disminuye en las épocas de cosecha y siembra, sobre todo en los primeros grados. Por un lado vemos que durante la siembra y la cosecha se descuida la escuela; por otro lado, se le reconoce importancia en la medida en que los niños mayores no interrumpen la escuela durante las épocas mencionadas, aunque son los que podrían trabajar mejor en las chacras.

12/ Esta descripción de un día escolar en 1977 tiene mucha semejanza con la descripción de Mario C. Vásquez "Un día en la vida de una escuela rural" en 1959, en su libro Educación rural en el Callejón de Huaylas, Lima, 1965 (págs. 73-78). Una marcada coincidencia.

Cuadro 8. Perú: Número de alumnos en el Centro Base de Quinua
(personas)

Grado	Alumnos	Profesores
1	97	2
2	83	2
3	47	1
4	69	2
5	73	2
6	115	3
Total	484	12

Fuente: Elaboración propia efectuada sobre la base de trabajos de campo.

El porcentaje de los que completan el sexto grado es del 50% ó 60% entre las mujeres y de 80% entre los hombres.

A pesar del abismo entre la realidad cotidiana de la comunidad y la realidad escolar, hay algunas actividades educativas que se realizan en cooperación con la población. Cada fin de mes hay una asamblea de padres de familia, a la que asiste el 80%. Según el Director del Centro Base existe una buena relación con los padres de familia, que demuestran interés en el proceso educativo. Uno de los profesores, en cambio, considera: "El gran problema es que los padres de familia no están interesados en la escuela; ellos no estimulan a sus hijos y no asisten a las reuniones; ¡así es la sierra!"

A pesar de esto, casi todos los padres (predominantemente las madres) de los niños del primer grado asistieron a una reunión que se había convocado para resolver el problema de cómo conseguir un nuevo profesor para dicho grado, que era atendido por el Director, quien, como también está encargado de la parte administrativa del Centro Base, muchas veces no puede dar clases y los niños pasan todo el día sin profesor. Los padres de familia quieren arreglar esta situación y exigen un nuevo profesor para el primer grado.

Las relaciones más importantes entre la escuela y la comunidad se encuentran en el área financiera y administrativa. Los padres de familia no tienen ninguna influencia sobre el contenido de la educación, a causa de que no se les consulta sobre lo que pasa dentro de la escuela: de allí que su preocupación sea muy unilateral.

Dentro de la reforma de la educación se ha establecido un marco formal para la participación de la población: el concepto de nuclearización se ha vuelto clave. El Núcleo Educativo Comunal proviene de los Núcleos Escolares Campesinos que han operado en las últimas tres décadas.

El significado de la nuclearización ha sido expresado por un miembro clave

de la Comisión de la Reforma de la siguiente manera: "En el contexto de la Revolución peruana muchas cosas están cambiando; aún los instrumentos para la formulación de la política educacional han sido ajustados para corresponder con las otras reformas estructurales, con la transferencia del poder de la oligarquía al pueblo. La institucionalización de la participación en el campo educativo se refleja en uno de los conceptos más originales y atrevidos de la Reforma de la Educación: la nuclearización. La nuclearización de la comunidad educacional moviliza la participación de los ciudadanos del distrito en el proceso dual de crítica y creación que permitirá la definición de modelos educacionales auténticos enraizados en la cultura y necesidades de la comunidad organizada" 13/.

Desde 1953 hubo en Quinua un Núcleo Escolar Campesino, que en 1972 se transformó en el actual Núcleo Educativo Comunal. Los mismos funcionarios del NEC creen que la organización actual es mejor que la anterior, que se pierden menos ideas, ya que ahora los promotores están obligados a escribir sus informes con propuestas y evaluaciones.

La participación de la población está asegurada, aunque sólo en términos administrativos, en el Consejo Educativo Comunal (CONSECOM). La Asociación de Padres de Familia de cada centro educativo del NEC elige a su Presidente. La reunión de todos los presidentes forma la Asamblea de Presidentes de Padres de Familia del NEC, la que a su vez elige entre sus miembros representantes titulares y suplentes ante el CONSECOM 14/.

Sin embargo, el CONSECOM no funciona en Quinua. Como dice el Director del Centro Base: "El CONSECOM está un poco muerto, no sabemos su función específica". Salvo la organización de padres de familia, que mantiene relaciones con el Centro Base, no existen otras organizaciones de base con referencia a la educación. La participación de la población en las actividades educativas es por tanto bastante restringida.

Por lo demás, el NEC, entidad que administra el principio de nuclearización, funciona conforme al Reglamento. El NEC de Quinua tiene un director, programador, administrador y cuatro miembros del Equipo de Promoción Educativa, respectivamente encargados de las áreas de Educación Básica Regular, Educación Básica Laboral, Extensión Educativa y Orientación y Bienestar del Educando.

Considerando los quehaceres oficiales del Equipo de Promoción Educativa, vemos que lo más importante es, en verdad, promover la participación de la comunidad en el proceso educativo.

Artículo 32: "Los promotores que se encarguen de las modalidades de Extensión Educativa y Educación de Adultos, orientarán su acción fundamentalmente a la promoción de la participación de las organizaciones de base, autoridades y además instituciones de la comunidad 15/.

13/ Leopoldo Chiappo "Liberación de la Educación" en Participación, nº 2, febrero de 1973, pág. 33.

14/ Nuevo Reglamento de los Núcleos Educativos. Decreto Supremo 015-76-ED. Lima, 1977.

15/ Ibid. pág. 14.

El equipo del NEC de Quinua ha desarrollado toda clase de proyectos para ejecutar su misión. Así hubo seminarios con el objetivo de capacitar y concientizar a la población para el cambio de actitudes en las áreas ideopolítica y educativa. Se ha intentado formar promotores comunales de extensión educativa, organizar comités de apoyo a las acciones educativas, etc.

El promotor de Educación Básica Laboral es de la opinión que la relación con la comunidad es bastante difícil, por el hecho que las autoridades cambian con frecuencia. Por eso resulta casi imposible ejecutar programas a largo plazo y lograr los objetivos de la reforma de la educación. En Quinua hay 20 adultos que siguen clases de Educación Básica Laboral y tienen un profesor. Al principio hubo cuarenta adultos con dos profesores, pero, según el promotor, actualmente los comuneros no se muestran interesados.

En cambio el promotor de Educación Básica Regular es más optimista. Trabaja más con los profesores y no tanto con la población misma y estima que se han logrado los objetivos de la reforma educativa: "los profesores han sido capacitados en el sistema educativo reformado y saben trabajar con él. Sin embargo, subsiste el problema del déficit de profesores con formación pedagógica en la zona rural. En el campo, la mayoría de profesores pertenecen a la tercera categoría; afortunadamente casi todos los profesores del NEC de Quinua son de la primera 16/. ¿Puede hablarse entonces de participación de la población en el proceso educativo?

La respuesta poco optimista del promotor de Educación Básica Laboral sobre la participación de la población no es una repuesta nueva y es una queja muy conocida de los profesores en zonas rurales. Siempre afirman tener dificultad para reunir a los padres de familia y demuestran preocupación por no poder desarrollar sus proyectos en colaboración con la comunidad.

Se pueden señalar dos razones:

1. No es infrecuente el caso de que los profesores deban recurrir a la participación de la población para adquirir dinero o mano de obra. El apoyo de la comunidad a la escuela tiene un carácter fundamentalmente económico. El hecho que los profesores del Centro Base y los funcionarios del NEC quieran también estimular la participación de la comunidad en otros aspectos, se encuentra limitado frecuentemente por la circunstancia de que la escuela ejerce presión económica real sobre la comunidad (por ejemplo este año habrá diferentes faenas para construir cuatro aulas nuevas).
2. Las actividades del equipo de promoción educativa no constituyen una excepción a todas las demás actividades de capacitación y concientización que llegan a la población (SINAMOS, Ministerio de Alimentación, Ministerio de Salud, CENCIPA, etc).

16/ Los profesores se dividen en tres categorías, según su formación: 1ra. categoría: formación pedagógica (Universidad, etc.); 2da. categoría: secundaria y alguna formación técnica (no necesariamente pedagógica); 3ra. categoría: secundaria, sin formación pedagógica alguna.

Por otro lado es interesante analizar, con más precisión, la reforma de la educación en cuanto al currículo y el contenido ideológico.

Los tres cambios más importantes con respecto al contenido de la educación reformada, son:

1. Educación para el trabajo.
2. La escuela debe ser algo más que una institución a través de la cual se transmiten conocimientos.
3. Utilizar una metodología basada en la acción efectiva de los niños y no en la simple memorización.

Los profesores en Quinua hace varios años que utilizan los nuevos materiales didácticos y, por lo general, consideran que los nuevos métodos son mejores, aunque estiman que se ha dejado de examinar las posibilidades económicas de los campesinos. Así el método de matemática parte de la propia actividad de los alumnos y hace uso de un libro de trabajo para cada niño. Los libros están hechos de forma muy profesional, según los últimos lineamientos teóricos sobre la enseñanza de la matemática. Sin embargo se ha obviado un aspecto esencial: los padres de familia no tienen dinero para comprar todos esos libros, les representaría de S/.200, a S/.300, para un niño de primer grado y alrededor de 500 soles, para uno del sexto. Como la mayoría de los padres de familia tienen más de un hijo en la escuela, la educación resulta una verdadera inversión. Por ello, la escuela tropieza con un conflicto de intereses. Por un lado los profesores deben satisfacer las exigencias del Ministerio, por otro pueden entender muy bien la protesta de los padres de familia. Como término medio, sólo cinco alumnos de cada grado tienen todos los materiales didácticos.

Los profesores, por su parte, afrontan el problema de que deben trabajar con métodos que sólo tienen sentido si los alumnos cuentan con libros de trabajo. Sin ellos, los profesores se ven obligados a hacer cambios en la forma de utilizar el método. Gracias a su creatividad e iniciativa, enseñando con materiales muy limitados logran dejar intacta una buena parte del método original.

En cuanto al contenido de los libros escolares, no vamos a entrar en detalles porque esto significaría un análisis del material didáctico, que merece un estudio aparte. Se ha hecho muchos esfuerzos por elaborar un material que trate de asuntos aptos; no obstante todavía se puede perfeccionar. Se da un ejemplo de lo que es posible clasificar como 'paternalismo urbano' y que muestra al mismo tiempo el déficit más grande de la educación en zonas rurales: la escuela sigue representando la presencia urbana en el medio rural.

En la Guía Metodológica para las Escuelas Unitarias (escuelas con diferentes grados y un profesor) se ofrece un ejemplo de las actividades que se pueden desarrollar dentro de la línea de acción de ciencias histórico-sociales: la visita a un mercado o feria puede dar lugar al conocimiento de su funcionamiento, permite dialogar con los vendedores, observar la clasificación de los productos, estudiar los roles de vendedor y comprador, etc. ¡Como si los niños en el área rural no supieran cómo funciona una feria! Desde temprana edad forman parte del proceso laboral, en el que la feria desempeña una función muy importante. Cuando la escuela va a la feria local con los alumnos, éstos no van a 'estudiar' los roles de vendedor y comprador, ellos mismos son los vendedores y compradores.

Aunque se de mucha importancia a la educación no formalizada en la reforma educativa, es evidente que la escuela no puede dejar de lado su misión como educadora. En sí es importante que la escuela esté presente de alguna manera en una actividad fundamental para la comunidad como lo es la feria local. Pero es característico el método tendiente al aislamiento del objeto de estudio. Los niños no deberían ir a la feria para conocer los diferentes productos, los diferentes roles sociales, etc., como si fueran personas ajenas a la misma. En este caso la escuela forma a los niños como seres ajenos a su propia situación.

Cuando el profesor del sexto grado pregunta si los niños deben trabajar, todos contestan a coro: "Sí, en la chacra". La educación para el trabajo debería basarse en primer lugar en eso, es decir en la actividad económica más importante de la comunidad: la agricultura. Sin embargo, apenas se le menciona.

La Educación Básica Regular se considera sólo como una 'base' para la educación secundaria y superior. Por eso se enfatiza tanto para los alumnos del último grado la necesidad de trabajar mucho durante el año, a fin de poder concurrir más adelante al colegio en la ciudad. Sin embargo, la realidad es diferente. Según el Director de EBR, el 80% de los hombres y el 55% de las mujeres terminan el sexto grado. De los 88 alumnos que lo terminaron en 1976, 15 han ido al colegio en Ayacucho, 20 se han quedado en Quinua, donde ahora trabajan y el resto partió para Ayacucho o Lima a buscar trabajo.

La educación básica es considerada como un peldaño para la secundaria, pero esta función es así sólo para una minoría de jóvenes. Si la educación básica logra convertirse en una base para el trabajo que los niños van a realizar después, es decir, si la educación tiene su propio objetivo en el sentido que forma a los niños en un conocimiento de su propia situación socioeconómica, entonces si se puede hablar de una verdadera educación para el trabajo.

Partiendo de este objetivo, la escuela básica puede ser también un camino adecuado para la educación superior. Cuando dentro de la comunidad misma se desarrollan actividades en torno a la agricultura, como la comercialización y el transporte de los productos por los mismos comuneros y no por los intermediarios y transportistas, entonces la educación superior puede llegar a ser muy importante y estar al servicio de la comunidad.

Actualmente la escuela prepara a los alumnos para alejarse de su pueblo. Los conocimientos que la escuela les da los preparan más que nada para la ciudad, para continuar una educación superior o para trabajar en un puesto administrativo.

Así, la escuela en Quinua viene siendo un enclave urbano dentro de una sociedad rural y, por consiguiente, no se le puede considerar como enraizada en la comunidad misma. Pero la población prefiere que la escuela siga dirigiéndose cada vez más hacia el objetivo de la educación superior en la ciudad. Todos los alumnos ofrecen la misma respuesta a la pregunta acerca de lo que van a hacer después de la educación básica: ir al colegio en Ayacucho y luego a la universidad. Es muy difícil averiguar si verdaderamente quieren seguir estudiando o si es deseable en términos sociales llegar a la educación superior.

Es verdad que la población considera la educación de sus hijos como inversión muy importante. La agricultura con sus actuales posibilidades productivas (apenas transformadas en Quinua por la reforma agraria) no es capaz de garantizar

trabajo para la nueva generación; de allí que la única posibilidad que le queda es conseguir una preparación que la capacite para trabajar en el sector urbano.

Hay entonces una interacción entre sociedad y educación. La educación no ayuda a la integración de los educandos a su propia situación y los impulsa a trasladarse a la ciudad. Por otro lado, la propia situación socioeconómica es tal que no es posible encontrar suficiente trabajo en la agricultura y se espera que la educación prepare suficientemente para encontrar trabajo en la ciudad.

La posición que ocupa el Centro Base - que, como ya se ha señalado, es un enclave urbano dentro de una sociedad rural -, se expresa con toda claridad a través del medio usado, es decir el castellano. Esto nos lleva al último aspecto de las diferentes transformaciones realizadas durante los últimos años: la oficialización del quechua y la educación bilingüe.

La ley 21 156 reconoce que el quechua constituye un legado ancestral de la cultura peruana y que es deber del Estado preservarlo, pues es el medio de comunicación natural para gran parte de los habitantes del país. "Al no tener acceso directo al conocimiento de las leyes y no apersonarse ante los organismos y reparticiones del sector público nacional por razones de idioma, vastos sectores de la población desconocen sus obligaciones y están limitados en el ejercicio de sus derechos, con menoscabo del principio de igualdad ante la ley" 17/.

El segundo artículo de la parte resolutive señala que a partir de abril de 1976, su enseñanza será obligatoria en todos los niveles de educación de la República.

En la Ley General de Educación de 1972 y en el Reglamento de Educación Bilingüe de 1973 ya se hace notar que el uso de la lengua vernácula forma parte del proceso de alfabetización y que es necesario enseñar el castellano como segundo idioma:

Artículo 246 de la Ley General de Educación: "En los casos que sea necesario, se utilizará la respectiva lengua vernácula para facilitar el proceso de alfabetización y de castellanización y para la conservación y comunicación de los auténticos valores de la cultura local".

Artículos 3 y 19 del Reglamento de Educación Bilingüe establecen que en los Centros y Programas Bilingües de nivel básico tanto en castellano como la lengua vernácula serán las lenguas instrumentales para la educación en el primer ciclo del nivel básico. Aclaran asimismo que la castellanización se llevará a cabo aplicando una metodología de segunda lengua.

Si se vuelve sobre la descripción de un día escolar en Quinua, es posible llegar a la conclusión de que las leyes y reglamentos oficiales no tienen nada que ver con la realidad cotidiana, pues la gente tiene ideas muy distintas sobre el 'status' del quechua y la importancia de la educación bilingüe. Además de esto, Quinua constituye una excepción en comparación con la mayoría de las comunidades de la sierra, porque aquí el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA)

17/ Ley 21 156 de Oficialización del Quechua.

de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos intenta, desde hace algunos años, llevar a cabo un programa de educación bilingüe. Aunque CILA parta de un punto de vista 18/ que según lingüistas y pedagogos es correcto y muy realista, parece que en la práctica ni los profesores ni los interesados (padres de familia y alumnos) están dispuestos a cambiar sus concepciones sobre esta cuestión.

El desprecio hacia el quechua y la idea que esta lengua no puede servir como medio de instrucción en la escuela, añadido al hecho que el castellano sigue siendo el idioma dominante y que es preciso hablarlo si se pretende mejorar su posición en la sociedad peruana, son ya seculares y no cambiarán fácilmente. No es de esperar que se pueda cambiar esta concepción en muy poco tiempo, así como tampoco que los profesores se comporten en una forma contraria a la actitud general con respecto al quechua.

Aparte de esto, la mayoría de profesores no está al corriente de las resoluciones con respecto a la oficialización del quechua. Nadie desconoce que el quechua se ha reconocido desde 1975 como lengua oficial de la República, al igual que el castellano. Pero cuando se pregunta qué significa esa oficialización en la práctica, indefectiblemente se recibe la misma respuesta: "en la universidad es obligatorio seguir clases de quechua". Nadie parece estar al corriente de las decisiones que han vuelto obligatorio el quechua en la educación básica y que existe un Reglamento de Educación Bilingüe. Los profesores solamente conocían 'las escuelas bilingües de los gringos', que ya pertenecen a la historia.

La explicación dada para la utilización del quechua, mencionada en el artículo 246 de la Ley General de Educación - "para la conservación y comunicación de los auténticos valores de la cultura local" -, parte de una enseñanza que tiene sus raíces en esa misma cultura local. Anteriormente se mostró cuál es la verdadera posición y función de la educación en zonas rurales. Como representante de la cultura urbana, como institución externa no generada por el propio grupo social, no es posible que la escuela sea, a la vez, conservadora de los valores propios de la cultura local.

Para obtener una idea sobre las opiniones que se sostienen dentro de la comunidad magisterial acerca del quechua y del uso del quechua en la escuela, se transcribe la opinión de algunos profesores:

- "El castellano es necesario en la escuela; es el único lugar donde los niños aprenden castellano. En su hogar hablan solamente quechua y sus padres no los estimulan a hablar castellano. No es posible servirse del quechua en la escuela. Es demasiado difícil aprender a leer y escribir en quechua. Además, es más importante que aprendan a leer y escribir en castellano".
- "Los niños ya saben hablar quechua, es lo que hablan todo el día en su hogar, entonces ya no es necesario que lo enseñemos. En la escuela tenemos que enseñar castellano".

18/ Brevemente el punto de vista del CILA equivale a la afirmación de que tanto el quechua como el castellano pueden ser medios de instrucción adecuados. Se puede utilizar el quechua y el castellano como lenguas instrumentarias con funciones propias. Además la enseñanza del castellano debe partir de una metodología basada en el hecho de que éste es una segunda lengua para niños quechua-hablantes.

- "El castellano es sumamente necesario en la escuela; en su hogar los niños ya hablan quechua. Además el conocimiento del castellano implica también una mejor cultura. El quechua pertenece a una cultura primitiva".
- "Los niños deben aprender castellano en la escuela; es más difícil aprender a leer y escribir en quechua. Nosotros mismos lo hablamos, pero tampoco podemos leer y escribir en quechua. La gramática del quechua es demasiado difícil y no sabemos casi nada de la estructura gramatical del quechua. Por eso es mejor que los niños se alfabeticen en castellano".
- "La misión de la escuela es de dar importancia al castellano, encaminar el niño hacia el castellano-hablante. Los padres exigen que la escuela enseñe castellano a sus hijos. La escuela debe enseñar castellano, porque el castellano es más avanzado, tiene más cultura".

En las opiniones expresadas se confunden dos cosas. Se supone que alfabetizar y castellanizar son la misma cosa. Sin embargo, alfabetizar significa enseñar una técnica sencilla, que se puede aprender en cualquier idioma, siendo más eficaz hacerlo en el idioma materno. El hecho de que los niños ya hablen quechua en su hogar, no implica que se pueda dejarlo fuera de las puertas de la escuela. Al contrario, justamente porque se habla quechua en el hogar, es necesario dar mucha importancia al quechua dentro de la educación básica. Si uno empleara el mismo argumento en cuanto a los niños castellano-hablantes en Lima o a niños inglés-hablantes en los Estados Unidos, inmediatamente apreciaría lo absurdo de tal argumento. Por otra parte alfabetizar en quechua es algo desconocido, se considera el quechua sólo como un idioma oral y no como un idioma escrito. En el fondo es un problema práctico, pues el quechua carece de una forma escrita estandarizada.

La opinión de que el quechua no es necesario en la escuela, porque los niños ya lo saben hablar, tiene que considerarse a la luz de la función de la educación, como ya se definió anteriormente. El castellano es necesario porque es el idioma utilizado en las ciudades, en la administración pública, etc.

Naturalmente la escuela tiene que proporcionar el medio adecuado para funcionar fuera de la comunidad; pero eso no implica que la escuela deba cerrar sus puertas a un medio que expresa la propia cultura. Si lo hace, eso confirma la posición de la escuela como representante de la ciudad dentro de la comunidad. Por otro lado, la escuela tampoco puede olvidarse de las exigencias de los padres de familia y los alumnos, quienes opinan que el quechua no es necesario, porque se puede aprender en el hogar; mientras que el castellano si lo es, porque sin su conocimiento no es posible trasladarse a la ciudad.

El castellano es el único medio de comunicación durante las actividades educativas, no sólo en el Centro Base, sino también en el Centro de Capacitación Profesional Extraordinaria (CECAPE), donde las clases se dan en castellano. Esta escuela enseña las distintas artesanías ayacuchanas, como cerámica, retablos, piedra de Huamanga, además de carpintería, costura, etc. La mayoría de los alumnos son jóvenes, aunque también algunos adultos asisten a clases, sobre todo al curso de costura que atrae mucho a las amas de casa.

Aunque ya se ha visto que de las cincuenta y cinco mujeres examinadas cuarenta y siete hablan sólo quechua, el curso de costura se realiza completamente en castellano. Un profesor señaló: "la gente se siente inferior cuando se habla sola-

mente quechua en las clases".

Otro aspecto muy importante para analizar es la posición del castellano dentro de la comunidad. Aunque el 99% tiene el quechua como idioma materno, se sirve del castellano en algunas situaciones. Es evidente que hay una integración entre el uso del castellano en la comunidad y en la escuela. Según el Director del Centro Base, cada año llegan más niños a la escuela con algún conocimiento del castellano.

Un ejemplo claro de como funcionan en este momento los dos idiomas en la comunidad lo ofrece la asamblea general. En la última asamblea se tuvo que tomar una decisión referente a la tala y venta de los eucaliptos comunales. Estuvieron presentes algunos funcionarios del Ministerio de Agricultura de Ayacucho. El presidente de la comunidad abrió la asamblea con una introducción en castellano. Después el representante del Ministerio explicó el problema, también en castellano. Luego de las exposiciones, una campesina hizo una pregunta en quechua, y desde ese momento la asamblea continuó deliberando en quechua. Los comuneros hablaron solamente quechua, y los líderes y personas ajenas a la comunidad, una mezcla de quechua y castellano y a veces utilizaron exclusivamente el castellano.

En estas asambleas donde los comuneros tienen que negociar con gente de la ciudad, especialmente las autoridades, se ha adoptado el castellano como medio de expresión. No es posible decir hasta qué grado las cuestiones de 'status' juegan un papel importante, vista la presencia de representantes del Ministerio. Las personas de Quinua que hablan castellano ocupan una posición social superior a la de los monolingües quechua-hablantes, porque los primeros establecen el contacto con la parte castellano-hablante del Perú y, por consiguiente, con otra cultura.

Estos pobladores bilingües influyen en la estructura social de la comunidad, en el uso de ambos idiomas y los valores sociales que se les otorga. Lo mismo ocurre con la escuela, única gran comunidad castellano-hablante en todo el pueblo.

Consideraciones finales

La relación entre el sistema económico y el sistema educativo es tal que una reforma educativa, por excelente que sea en términos ideológicos, y una decisión muy acertada como la oficialización del quechua, por el momento no son en sí capaces de afectar la posición marginal de los campesinos quechua-hablantes.

La escuela rural constituye una institución aislada. El centro de decisión se encuentra en los centros urbanos en manos de funcionarios y técnicos, y no en manos del propio grupo social. La educación se define a pesar de la descentralización de su administración, precisamente por su carácter centralizado.

El año escolar es de abril a diciembre, es decir que la época de vacaciones cae durante el verano, que en la sierra corresponde a la época de lluvias. Los niños de la sierra deben ir a la escuela en tiempo de cosecha. Además el horario escolar es tal, que todo el día los niños están ausentes de las actividades económicas de la comunidad. En la escuela se utilizan libros comunes para todo el país,

tanto en la costa como en la sierra o en la selva. Así se da lugar a un nuevo centralismo muy curioso, tratándose del campo peruano: los libros se refieren casi siempre a los alrededores del Cuzco, con los trajes, productos, costumbres, etc., típicos de esa región.

Por último: en la Guía Metodológica para las Escuelas Unitarias (1974) sólo se menciona una vez el hecho que estas escuelas tienen muchos niños para quienes el castellano no es lengua materna. Lo deseable es que las escuelas unitarias dispongan de una guía metodológica para la enseñanza bilingüe. Lo único que se señala es que los niños que se comunican con dificultad en castellano necesitan una atención especial y la aplicación en forma intensiva de una metodología de castellanización, durante tres meses más o menos. Sin embargo, en las orientaciones metodológicas de la línea de acción Lenguaje, se supone que el castellano es lengua materna. Dado que en el país existen diferentes idiomas, y muchos dialectos y sociolectos del castellano, actualmente se utiliza el término Lenguaje, en vez de Lengua, lo cual es muy acertado. Pero en la elaboración metodológica esto queda en el papel y se trata de una sola lengua: el castellano.

La enseñanza sigue siendo completamente en castellano; no hay expectativas frente a la posibilidad de cambio. Cuando se pregunta qué es lo que significa la oficialización del quechua, la respuesta es que eso implica que el quechua es obligatorio en la Universidad y que hay mucha gente en Lima que estudia quechua. Habitualmente se expresa que la escuela debe enseñar castellano a los niños, de lo contrario éstos no podrán ir al colegio en la ciudad y tampoco podrán pertenecer a una cultura más avanzada que la cultura quechua; etc.

Las últimas dos opiniones expresadas muestran la importancia que se le atribuye a cada uno de estos idiomas, y las funciones que desempeñan.

Quinua está en una situación menos aislada que antes, lo que se expresa en las relaciones económicas cada vez más estrechas entre ciudad y campo. La escuela, además de su vínculo con el sistema económico, juega un papel importante en cuanto a la influencia ideológica y cultural que ejerce la ciudad sobre el campo. De allí que el castellano se vuelva cada vez más importante y que reemplace al quechua en ciertas ocasiones, pese a que éste sigue siendo un medio de expresión perfectamente adecuado.

El efecto de un cambio del sistema educacional varía de acuerdo al contexto social específico en que se introduzca el nuevo sistema. Es preciso modificar los términos desiguales de intercambio entre el sector agrícola y el sector urbano-industrial, entre la cultura urbana y las formas culturales campesinas. El desarrollo rural depende, entre otras cosas, de una reestructuración de las relaciones urbano-rurales.

El problema clave radica en el papel que desempeña la educación en la relación urbano-rural. La educación enajena a los niños de su propia situación histórico-social, porque la escuela no mantiene ningún vínculo esencial con la comunidad. Lo expresa claramente el papel desempeñado por el castellano y el quechua, como expresiones de dos culturas: respectivamente la cultura urbana de la escuela y la cultura rural de la comunidad.

Es evidente que no se puede considerar las transformaciones de la reforma educativa sin tomar en cuenta la situación socioeconómica general, en la que es-

tá inserta. La reforma de la educación es un avance enorme en el terreno de la legislación educacional, de la que la oficialización del quechua es una 'conditio sine qua non'. Sin embargo, ni la reforma de la educación ni la oficialización del quechua son condiciones suficientes para un mejoramiento efectivo de la situación de marginalidad de los campesinos peruanos. Para su consecución es necesaria una transformación económica de la actual situación.

Tanto los objetivos de la reforma de la educación, como los de la oficialización del quechua deben ser considerados dentro de esta perspectiva.

V. EL CASO DE VICHAYCOCHA

Organización comunitaria, continuidad estructural y participación de base en la educación

El presente estudio está orientado a analizar el rol de la educación y los alcances de las nuevas reformas emitidas por el Gobierno de las Fuerzas Armadas en la comunidad campesina de Vichaycocha. Una somera descripción del marco socio-geográfico de la comunidad sirve de base para la comprensión de los procesos de cambio que más la han afectado en los últimos años: los efectos del Estatuto de Comunidades Campesinas, la Ley de Reforma Agraria, la Reforma Educativa y la Oficialización del Quechua. Se intenta enfatizar el impacto que los efectos de la educación y la reforma educativa producen en el contexto de cambios que experimenta la comunidad.

Marco socio-geográfico

La comunidad campesina de San Miguel de Vichaycocha es uno de los cuatro anexos del distrito de Pacaraos, ubicado en la provincia de Huaral (Canta hasta 1976), departamento de Lima. Vichaycocha es una de las veintisiete comunidades de la parte serrana del valle de Chancay. Dista 100 kms. de Huaral, la capital provincial y el centro urbano más importante, distante a su vez 176 kms. de Lima. La carretera de Lima a Huaral (76 kms.) está asfaltada y puede ser cubierta en una hora, mientras que la de Huaral a Vichaycocha (100 kms.), afirmada, y tortuosa cubre la distancia en cinco a seis horas. La carretera que sigue el curso del río Chancay, después de Vichaycocha continúa hacia Cerro de Pasco y desde allí hasta la selva.

Vichaycocha está ubicado en los contrafuertes de la cordillera occidental y tiene una topografía bastante abrupta con elevaciones que sobrepasan los 5 000 metros. El pueblo está sobre la margen izquierda del río, a 3 300 metros de altitud. El censo demográfico de 1977 arroja una población de 841 habitantes, de los cuales un 60% se encuentra en Vichaycocha y el 40% restante reside fuera de la comunidad. La extensión total de su territorio es de 15 596 hectáreas, de las cuales apenas el 1,9% (296 has.) son utilizadas con fines agrícolas, en tanto que casi el 90% está cubierto de pastos punales dedicados al pastoreo.

El territorio vichaycochano comprende cuatro zonas ecológicas: a) la zona baja, compuesta esencialmente por terrenos de regadío, está ubicada en las inmediaciones y quebradas aledañas al centro poblado; b) la zona de terrenos de cultivo temporal, demarca el límite superior de la agricultura; c) la zona de 'mo-yas' o pastos punales bajos, está destinada principalmente al pastoreo de bovinos; y d) la zona alta, la más extensa, corresponde a pastos de puna dedicados al pastoreo de ovinos y llamas.

Las actividades económicas de la comunidad son la ganadería, agricultura y comercio. Las dos primeras tienden a ser de tipo 'tradicional' y en gran medida controladas por la organización comunal; mientras que la última, más 'moderna',

escapa al control de la comunidad.

Actividades agropecuarias

Ecológicamente, la altitud y la difícil topografía del territorio hacen que la economía sea básicamente ganadera y débilmente complementada por la agricultura. Los pobladores poseen ovinos, bovinos, llamas y en menor escala caprinos, equinos y porcinos como puede apreciarse en el cuadro 9.

Cuadro 9. Perú: Ganado en criaderos de Vichaycocha, 1976
(cabezas y promedio por criadero)

	Ovino	Bovino	Llama	Caprino	Equino	Porcino
Volúmen total de 141 criaderos	6 269	1 843	1 840	351	189	18
Promedio de animales por criadero	44,5	13,1	13,0	2,5	1,3	0,1

Fuente: Datos obtenidos del 'rodeo' anual efectuado por la organización comunal para 1976.

El ganado es de propiedad privada y es apacentado en los pastos comunales. En consecuencia, la organización comunal controla y reglamenta el usufructo de los pastos. Todos los comuneros tienen igual derecho a solicitar el aprovechamiento de los pastos, ya sean los de puna para sus ovinos y llamas, o los de 'moyales' para sus bovinos, equinos y caprinos.

Gran parte del tiempo de los pobladores es absorbido por el pastoreo, control y otras actividades relacionadas con la ganadería.

Además del ganado de propiedad privada, existe ganado comunal (cuyo volumen no está incluido en el cuadro 9), que están distribuidos en las granjas comunales de ovinos que actualmente cuentan con 943 cabezas; y las de bovinos con 177 cabezas. Estos animales son controlados por el gobierno comunal y el importe de la comercialización de la saca anual corresponde al presupuesto comunal, destinado a proyectos y actividades que benefician a los comuneros. Además, hay una cooperativa comunal de ovinos que tiene 1 757 cabezas, las cuales son apacentados en los 'pastos amparados' que la organización comunal dedica a este propósito.

En comparación con los otros pueblos del valle, la agricultura se practica en menor escala, debido a los dos factores condicionantes mencionados: por un lado la altitud y por el otro la limitada cantidad de tierras cultivables. Existen 294 has. de tierras de las cuales menos de la mitad son explotadas con regadío, y las restantes se mantienen con las precipitaciones pluviales.

Las tierras irrigables se encuentran en posesión privada. A partir de 1900, por sucesivos acuerdos comunales, la mayor parte de ellas han sido parceladas y adjudicadas a los comuneros en posesión perpetua. El mayor volumen de estas parcelas está sembrado con alfalfa que es utilizada para suplementar la alimentación de los bovinos, especialmente de las vacas mejoradas que están destinadas a la producción de la leche para la fabricación del queso; y para el engorde de las reses dispuestas a ser comercializadas. En las parcelas se cultivan papas y habas que son utilizadas para el consumo familiar y el mercado.

En la zona de regadío existen 478 parcelas, cada una con una extensión promedio de 400 metros cuadrados, que corresponde a 108 propietarios, arrojando un promedio de 4,4 parcelas por propietario.

Las tierras de cultivo temporal son comunales y el usufructo de ellas está controlado y reglamentado por la organización comunal. Están ubicadas en siete quebradas, las que para su aprovechamiento rotan anualmente, es decir que cada siete años se cultiva una mientras que las otras descansan.

En las tierras temporales cultivan papas y en menor escala ocas, olluco y mashwa, productos que sirven de base a la despensa anual familiar, mientras que el excedente (especialmente de papas) está destinado al trueque y mercado.

Comercio

En las proximidades de Vichaycocha están situados varios asentamientos mineros como Huarón, Chungar Santander y otros, unidos a ella por una red de carreteras. Este hecho es ventajosamente aprovechado por los comuneros, no sólo como centros de trabajo sino también para su actividad comercial. El comercio, desplegado por los vichaycochanos, en estos centros mineros (especialmente Huarón) es intenso, al extremo de llegar a ser una actividad económica complementaria de la ganadería y mucho más importante que la agrícola.

Gran porcentaje de la producción agropecuaria local es trasladada al mercado del centro minero de Huarón. Los pobladores en forma periódica y, en pequeña escala, comercializan sus propios productos como ovinos, bovinos, quesos, papas, habas, etc. Pero hay alrededor de treinta comerciantes especializados, de origen local, que semanal y quincenalmente recolectan los productos para conducirlos a Huarón. Además, algunos comerciantes, hacen viajes complementarios a Huaral y Lima para abastecerse de otros productos (arroz, manzana, pollos, huevos, verduras, artículos de bazar, etc.) destinados al mismo circuito de comercialización con los centros mineros.

El comercio también se hace extensivo a otros pueblos del valle y especialmente a Huaral y Lima. Se comercializan reses, ovinos, cueros, lana, papas, habas, etc., abasteciéndose paralelamente de productos para renovar los stock de las diez y siete tiendas vichaycochanas.

Organización comunal

Vichaycocha fue reconocida oficialmente como comunidad de indígenas (hoy

campesina) en 1935 y continúa como tal hasta el presente. La organización comunal está bien arraigada y en torno a ella giran muchas de las actividades sociales, políticas, económicas y religiosas de la comunidad. El status y prestigio de los pobladores está dado sobre la base del cumplimiento estricto de una serie de cargos de naturaleza política y religiosa. La asamblea comunal, compuesta por los comuneros, es la máxima autoridad legislativa local. Los acuerdos de ella son acatados por todos los pobladores e implementados por las autoridades comunales, nombradas anualmente en asambleas.

La organización comunal es el gobierno interno de la comunidad y en gran medida es autónomo. Controla y reglamenta el acceso y usufructo a los terrenos de cultivo, los sistemas de riego y pastos punales, los servicios de luz eléctrica y agua potable, la organización de las faenas para trabajos en beneficio común, tales como limpieza y construcción de canales de regadío, construcción de reservorios, carreteras, edificios públicos, etc., proyectos que en su mayoría son efectuados con fondos comunales. Es posible afirmar que la organización comunal vichaycochana es mucho más compleja y eficiente que en los otros pueblos del valle.

En Vichaycocha hay 141 familias, de las cuales 118 conforman la organización comunal, 11 son 'no-comuneros', o sea no registrados en el padrón comunal, y 11 son pastores, que tampoco forman parte de la organización comunal. Estos pastores casi todos son procedentes de pueblos aledaños (Huayllay, Huaychao) que han migrado en busca de pastos para sus animales. Pero, todos los pobladores, sean éstos comuneros o no comuneros, están sujetos al control del gobierno comunal.

Además de las autoridades comunales existe un Agente Municipal, un Teniente Gobernador, y un Juez de Paz, quienes además de cumplir con sus funciones, complementan la labor de las autoridades de la comunidad e implementan los acuerdos de asamblea.

Contexto regional

Vichaycocha forma parte de la microrregión del valle de Chancay. Dentro de su contexto socio-cultural pueden distinguirse tres sectores distintos, que corresponden a pisos ecológicos también diferenciados. El valle bajo está constituido por extensas tierras fructíferas, cultivadas en su mayoría con productos industriales destinados al mercado nacional e internacional. Hasta 1970 la mayor parte de ellas estuvieron explotadas por el sistema de hacienda (Matos Mar; 1964), hoy predomina la Cooperativa Agraria de Producción como consecuencia de la reforma agraria de 1969.

La zona media está constituida por concentraciones de pequeños propietarios y algunas comunidades campesinas, que se dedican principalmente a la producción de frutales (manzanas, melocotones, paltas), destinados al mercado huaralino y limeño. Es decir, que se trata de conglomeraciones sociales cuya economía depende del sistema de mercado, aunque en casos reducidos suplementado por los productos tradicionales (maíz, papas, ganado, etc.), con fines de consumo (Celestino; 1972, Fuenzalida y otros; 1968).

La zona alta aglutina solamente comunidades campesinas, entre ellas Vichaycocha, caracterizada por su producción agropecuaria y su actividad comercial.

Entre los pueblos de la parte alta del valle, Vichaycocha es bastante representativa de las otras veintisiete comunidades, debido a que histórica y culturalmente tienen una tradición similar. Por ejemplo, coinciden en el estilo de vida, actividades económicas, organización comunal y sistema de cargos, castellanización y grado de alfabetismo, participación en el sistema de mercado, etc. Pero también existen diferencias que tipifican en forma 'sui generis' a cada comunidad. Es decir, hay una unidad sociocultural pero con un pluralismo de situaciones en función de los propios procesos de diferenciación de cada comunidad, debido a su ecología, dinamismo, vigor o persistencia de sus organizaciones comunitarias.

Dinámica de cambio

Emigración

De acuerdo con el censo local de 1977 el 40% (336) de la población total ha emigrado permanentemente de Vichaycocha. Del total de ellos el 66% (222) están en Lima y el 34% restante (114), en otros lugares. En los últimos quince años ha emigrado el mayor volumen. Durante tal lapso un alto porcentaje se dirigió a Lima (entre ellos muchos estudiantes). Asimismo, la edad actual de los emigrantes está entre los once y cuarenta y cinco años.

Este fenómeno, indudablemente, tiene repercusiones en la estructura social de la comunidad. En los primeros años de la década de 1960 y aún en años anteriores, migran a Lima muchos pobladores jóvenes con el deseo de continuar estudios secundarios y/o conseguir trabajo. Unos estudian y otros tienen diversas ocupaciones; muchos de ellos se iniciaron en el comercio ambulatorio con pequeños capitales y, en forma paulatina, fueron definiendo la línea futura de sus negocios u ocupaciones. Actualmente algunos de ellos han prosperado y cuentan con algún capital, poseen tiendas propias y otros bienes. Casi todos están ocupados en la confección y/o venta de ropa. Su éxito incentiva y facilita la creciente emigración de familiares o copoblanos.

Como consecuencia de esta emigración la población local no se incrementa, sino que por el contrario disminuye. Así, el censo nacional de 1961 arroja para Vichaycocha 543 habitantes y el local de 1977 sólo indica 507 habitantes.

El establecimiento y residencia permanente del 26% (219), de la población total en Lima, hace posible un frecuente intercambio de familiares y amigos, de Vichaycocha a la capital, muchos de ellos con estadías prolongadas. Este flujo continuo hace que los residentes en la comunidad se encuentren bien informados de las últimas innovaciones en estilos de vida y sucesos más importantes ocurridos en la capital. Estas impresiones se generalizan y discuten continuamente en el pueblo.

Actualmente existe una asociación con 140 socios y dos clubes con veinticinco y treinta miembros, respectivamente, que reúnen periódicamente a los residentes vichaycochanos en Lima. Se realizan actividades a fin de recaudar fondos

y promover obras en la comunidad; al mismo tiempo colaboran con las gestiones comunales en la capital.

En la estructura de cargos comunales, se ha instituido en las últimas décadas uno nuevo: el mayordomo del Señor de los Milagros, que da participación activa a los residentes fuera de Vichaycocha. Estos asumen obligaciones económicas y, como los mismos pobladores refieren, también se da "una fiesta de los paisanos residentes en Lima y otros lugares".

En los últimos años casi no han ingresado nuevos miembros al seno de la comunidad. Ante este hecho la organización comunal solicita insistentemente el ingreso de nuevos comuneros y se ve obligada a aceptar candidatos procedentes de otros lugares, para garantizar de este modo la continuidad y operatividad del sistema comunal.

Se debe enfatizar también que si bien la emigración permanente de Vichaycocha se intensifica en los últimos quince años, la migración temporal de los pobladores en pos de trabajo y fines comerciales es un fenómeno con larga tradición. Así, entre 1920 y 1940, la migración temporal se orientó hacia las haciendas de la zona baja del valle para trabajar como jornaleros y muchos de ellos para comerciar ají y aguardiente entre Huaral y los centros mineros de la parte alta. A partir de la década de 1930 y hasta los inicios de la presente, los centros mineros se convierten en importantes centros de trabajo que atraen a los pobladores. Finalmente, la migración temporal y la permanente a Lima y otros lugares empieza en los primeros años de la década de 1940 y se intensifica en los dos últimos decenios.

La experiencia migratoria y el contacto continuo de los pobladores con los residentes vichaycochanos en Lima, Huaral y otros lugares, indudablemente, afecta el sistema de valores y las actitudes de los pobladores. Por ejemplo, la vestimenta es básicamente moderna, la utilización de radios, grabadores, tocadiscos, etc. es generalizada; el grado de alfabetismo es superado constantemente; la actividad comercial se incrementa y mejora gracias a las redes de relaciones que amplían el ámbito social y físico de los pobladores.

Penetración de la economía de mercado

Tradicionalmente la actividad ganadera y agrícola estuvo básicamente orientada a la subsistencia. En las últimas décadas, gracias a las nuevas carreteras y el sistema de transporte, los pobladores participan cada vez en mayor escala de la economía de mercado y orientan su producción hacia ella. Actualmente gran parte de la producción agropecuaria es destinada al mercado. Con los beneficios que se obtienen de la comercialización se adquieren al por mayor artículos de primera necesidad para el consumo familiar, como arroz, azúcar, fideos, harina, aceite, sal, etc.; y también ropa, vajilla y artículos suntuarios.

También se nota una mayor tendencia a mejorar la ganadería, especialmente la bovina. Con este fin se compran animales mejorados y se intensifica el cultivo de la alfalfa como suplemento del pastoreo. De esta manera se amplía la producción de queso y se facilita el engorde de las reses. Los insumos para la ganadería y agricultura son de conocimiento general y uso amplio.

Los viajes comerciales hacia las minas, especialmente a Huarón, se intensificaron a partir de la conclusión del tramo de carretera Vichaycocha-Huarón en 1968.

Estatuto de Comunidades Campesinas

El Nuevo Estatuto de Comunidades Campesinas tiene como objetivo reestructurar la organización política comunal. De acuerdo con estas disposiciones el gobierno comunal debe estar conformado por un Consejo de Administración y un Consejo de Vigilancia, cada uno con funciones específicas. Si bien se acatan estas disposiciones, la reestructuración realizada es más nominal que efectiva. Es decir, los comuneros adaptan la estructura de cargos comunales a las exigencias del nuevo estatuto, sin que este hecho implique cambios sustanciales en su estructura y funcionamiento. Comparando el sistema de cargos comunales tradicionales con los reformados este hecho es evidente.

Cargos tradicionales

Políticos

- . Presidente
- . Vice-Presidente
- . Mayordomo de San Miguel
- . Secretario
- . Inspector
- . Comisario
- . Regidor
- . Capitán
- . Alguacil

Religiosos

- . Mayordomo de Iglesia
- . Mayordomo del Señor de Amo
- . Mayordomo de Corpus Christi
- . Mayordomo de la Virgen del Rosario
- . Mayordomo del Señor de los Milagros

Cargos reformados

Consejo de Vigilancia

- Presidente
- Vice-Presidente
- Secretario
- Vocal

Consejo de Administración

- Presidente
- Vice-Presidente
- Secretario
- Tesorero
- Vocal

Para cumplir con los requisitos del Estatuto, a los cargos políticos tradicionales se han agregado los de tesorero y vocal en el Consejo de Administración, aparte de los integrantes del Consejo de Vigilancia. Sin embargo, el secretario del Consejo de Administración continúa cumpliendo su doble función de secretario y tesorero. O sea que el nuevo tesorero se limita a ser 'cajero' o depositario del dinero. Se ha creado también el cargo de Vice-Presidente del Consejo de Vigilancia, quien en la práctica se concreta a representar al presidente en caso de ausencia o a sustituirlo en funciones de poca relevancia; o sea que el Consejo de Vigilancia no cumple con su función fiscalizadora y controladora de acuerdo al estatuto, debido a que esta labor la efectúa la asamblea comunal, organismo tradicional. Finalmente, el secretario del Consejo de Vigilancia y los vocales tanto del Consejo de Administración como del Consejo de Vigilancia constituyen meros nombramientos nominales sin función específica. Prueba de ello, es que para ocu-

par estos cargos se nombra a los comuneros recién ingresantes, estén o no cumpliendo con otros cargos.

De acuerdo con los estatutos los cargos de los dos consejos tienen una duración de dos años y sus integrantes deben ser elegidos por votación. Sin embargo, siguiendo las normas tradicionales, los comuneros ocupan los diferentes cargos al ser nombrados en asamblea, de acuerdo con el patrón comunal; además los cargos continúan cumpliéndose por un año. Los comuneros consideran que aunque tuvieron bastantes dificultades, lograron imponer sus puntos de vista con respecto a los cargos y funciones de las autoridades comunales, ante los funcionarios de la dependencia estatal pertinente. Por lo tanto, en la práctica, con ligeras modificaciones, continúa operando la forma de gobierno tradicional. Esto no significa que se dejen de lado los postulados del nuevo estatuto, ya que éstos son estratégicamente utilizados de acuerdo con los intereses comunales o ignorados cuando la situación lo requiere. Lo cual implica que los pobladores están familiarizados con el contenido del nuevo Estatuto.

Reforma Agraria

La promulgación e implementación de la nueva Ley de Reforma Agraria no ha tenido efectos sobre la comunidad. Principalmente, porque no se han expropiado ni adjudicado tierras en favor o en contra de la misma. Además, los límites del territorio vichaycochano se consolidaron hacia 1962, con la reincorporación al seno comunal de 876 has. de las cuales se había apoderado en 1928 la hacienda limítrofe El Carmen. En otros términos la Reforma Agraria no ha llegado a Vichaycocha.

En varias oportunidades los funcionarios de SINAMOS han visitado la comunidad para revisar los libros de actas de la organización comunal, así como los de la Granja Comunal de Ovinos, la Granja Comunal de Vacunos y la Cooperativa Comunal de Ovinos. Luego de revisar y dejar algunas recomendaciones han decidido que estas instituciones continúen operando, sin haber introducido cambios sustanciales.

La Granja Comunal de Ovinos, bajo el nombre de Ganado del Señor de Amo, fue instituida antes de 1862 y está compuesto por las 'extremas' (ovinos hembras destinados a procreación); cada comunero debe aportar un animal como requisito de ingreso al seno comunal.

La Granja Comunal de Ovinos fue organizada por iniciativa de la comunidad en las primeras décadas del presente siglo. El ganado pertenece a San Miguel, que es el santo patrono del pueblo. Los animales son apacentados por los mayordomos encargados de la fiesta patronal, quienes aprovechan de la producción de leche para la fabricación de queso, cuya comercialización les facilita solventar los gastos de la fiesta. Sin embargo, las faenas y la comercialización están directamente controladas por la organización comunal.

Después de la dación de la Ley de Reforma Agraria, por acuerdo comunal, se cambiaron los nombres de ganado del Señor de Amo y ganado del Patrón San Miguel, por los de Granja Comunal de Ovinos y Granja Comunal de Vacunos, respectivamente. El objetivo fue prevenir la intervención de la Reforma Agraria que quizás podría haberla considerado como bienes de la iglesia y por lo tanto pasibles de afectación.

En 1962, después de la recuperación de las 876 has. de pastos naturales que estaban en poder de la hacienda El Carmen, los comuneros decidieron formar una cooperativa de ovinos, por considerar que esta era la forma más apropiada para la explotación de los pastos reincorporados. También por acuerdo comunal, se cambió el nombre de cooperativa de ovinos por el de Cooperativa Comunal de Ovinos para evitarse problemas con la implementación de los postulados de la Reforma Agraria.

De lo antedicho se infiere que, si bien han cambiado los nombres, las situaciones han permanecido, con ligeras adaptaciones de acuerdo a la Reforma Agraria. Este hecho también implica que los pobladores están bien informados acerca de lo que está ocurriendo a nivel nacional y dentro de la microrregión con respecto a la Reforma Agraria. Los vichaycochanos siguen de cerca los procesos de afectación y los cambios que ha generado la implementación de la Reforma Agraria en las haciendas agroindustriales del valle bajo o costeño y en las haciendas ganaderas limítrofes de Cerro de Pasco. Los comuneros comentan que "si bien la expropiación de estas tierras ha sido justificada, el funcionamiento de las cooperativas agrarias deja mucho que desear". Afirman que "en la costa por ejemplo, la conducción y producción de las haciendas agroindustriales era mucho más efectiva que el sistema cooperativo actual". En suma, se muestran muy reacios al sistema cooperativo impuesto y prefieren que no se implemente en Vichaycocha. Dicen también "en estos pueblos de la parte alta, nadie quiere a SINAMOS o a la Reforma Agraria".

Oficialización del Quechua

A semejanza de lo que ocurre en los otros pueblos de la parte alta del valle en Vichaycocha, los pobladores son monolingües castellanos desde hace muchas décadas. Hasta hace una generación se hablaba el quechua, pero en la actualidad, a pesar de que un sector de la comunidad todavía entiende, los comuneros son incapaces de comunicarse en quechua.

Dentro de esta perspectiva la oficialización del quechua no ha tenido significado alguno en la comunidad. Algunas personas opinan que "el quechua es muy bonito y debería enseñársele a los niños" pero estas apreciaciones quedan en el plano de la opinión.

Educación

En los archivos de la comunidad existe un documento que data de 1873 donde se establece la obligatoriedad de la educación primaria; sin embargo, no se sabe si a partir de esta fecha comenzó a institucionalizarse la educación en Vichaycocha. En 1902 la comunidad ya sostenía una escuela mixta, pero tampoco se tiene datos acerca de su duración. En 1911 la comunidad contrató a un profesor regente para la escuela de varones, cuyo haber era pagado por los padres de familia. Posteriormente el Ministro de Educación nombró un profesor para la escuela de varones y años más tarde empezó a funcionar la escuela fiscal de mujeres. En 1941, por Resolución Ministerial la escuela de varones N° 448 de primer grado fue promovida a segundo grado con el nombramiento de tres profesores. En forma similar la escuela de mujeres N° 4263 se promovió al segundo grado con el nombramiento de dos profesores.

Es decir que, a partir de la década de 1940, se logra intensificar la educación primaria. Hasta 1968 tanto la escuela de varones como la de mujeres funcionaban en locales independientes, pero desde esta fecha, debido a la escasez de alumnos y por acuerdo interno de los profesores, se reúnen las dos escuelas aunque administrativamente cada una funciona en forma independiente. Este arreglo se mantiene hasta que la coeducación es formalizada en 1972 con la Reforma Educativa. En el cuadro 10 se puede apreciar la cantidad de alumnos para diferentes años.

Cuadro 10. Perú: Educación primaria en Vichaycocha
(personas)

Grados	1941	1962	1972	1977
Transición	30	17	19	-
Primero	34	12	10	22
Segundo	21	6	15	43
Tercero	24	6	14	27
Cuarto	22	26	15	24
Quinto	20	7	12	19

Fuente: Elaboración propia efectuada sobre la base de trabajos de campo.

En Vichaycocha siempre ha existido una preocupación constante por la educación, tanto por parte de las autoridades comunales como de los padres de familia. Este interés por la educación está incorporado a la estructura política de la organización comunal. El Vice-Presidente de la comunidad tiene dos funciones específicas: encargarse de todo lo relacionado con la educación y la luz eléctrica. A través de este funcionario y con el aporte y colaboración de las demás autoridades locales y comuneros, se organizan trabajos de infraestructura, actividades tendientes a recolectar fondos, realizar gestiones, para facilitar y mejorar el proceso educativo dentro de la comunidad.

Como ya se mencionara, por iniciativa de la comunidad y con el aporte económico local, se mantuvo una escuela mixta en 1902; luego una escuela de varones y finalmente una escuela fiscal de mujeres. Se efectuó al mismo tiempo las gestiones pertinentes para conseguir el reconocimiento oficial por parte de las autoridades educacionales. En forma paralela, también por iniciativa comunal, en 1904 se inició la construcción de un local escolar para la escuela de varones con el aporte económico de la comunidad y la mano de obra de los comuneros. Para la conclusión de esta obra, en 1908 se solicitó la ayuda económica del Estado. Posteriormente, la comunidad cedió un local comunal para el funcionamiento de la escuela de mujeres. En 1945, por decisión comunal se donaron al Ministerio de Educación 7 800 m2. para la construcción de un nuevo local para la escuela de varones. La construcción se efectuó con fondos comunales, fondos de la escuela y con el aporte de mano de obra de los comuneros. En 1968, se obtuvo una partida de 50 000 soles y desde 1976, este nuevo local entró en funcionamiento, coincidiendo con la llegada de la Reforma Educativa a Vichaycocha.

Acatando el Decreto Supremo de 1946, que oficializa el día de la Escuela Peruana, en la Comunidad se formó un comité integrado por autoridades locales, profesores y padres de familia. Este comité continuó renovándose anualmente hasta 1951, fecha en que se decreta su desaparición. Durante este lapso, el comité organizó y condujo programas culturales y efectuó actividades para recolectar fondos a fin de dotar de mobiliario y material didáctico a las dos escuelas.

En 1952 se instituyó el Patronato Escolar para cada una de las escuelas. Desde 1960 hasta el presente se decidió unificar el Patronato para su mejor funcionamiento. La Directiva se renueva anualmente y está formada por autoridades locales (la presidencia casi siempre ha recaído en el Teniente Gobernador), profesores y padres de familia. Este patronato escolar desde sus inicios, y en estrecha colaboración con las autoridades comunales (especialmente el Vice-Presidente), despliega una intensa labor orientada a dotar a las dos escuelas de rentas propias, locales, adquisición de mobiliario y realizar gestiones ante las autoridades educacionales pertinentes. Así, en 1955, instituyó la ganadería escolar, con veinte cabezas de ovinos (diez para cada escuela) donadas por la comunidad, más otros ovinos donados por los padres de familia. Actualmente cuenta con 246 cabezas. En 1960, por acuerdo de la asamblea comunal, se adjudica a cada escuela parcelas de tierras cultivables, que anualmente son laboradas por todos los comuneros en faena. El producto de la saca anual de la ganadería y la venta de los productos agrícolas viene a formar parte de las rentas propias de las escuelas, administradas por el patronato escolar. Actualmente el patronato escolar cuenta con 76 000 soles. En 1969 y 1970, por acuerdo de la asamblea comunal, el importe de la venta de papas de la comunidad fue donado a las escuelas para ayudar a cubrir los costos de sus proyectos.

La comunidad siempre ha tratado de ofrecer ventajas y facilidades a los profesores, a fin de atender y atraer su interés hacia la educación de los niños. Les proporciona a los profesores, en forma gratuita, alojamiento y servicio de luz. Hasta hace unos años también se les proporcionaba, para su alimentación, un carnero mensual y otros productos locales (papas, huevos, queso, etc.). Al mismo tiempo, las autoridades y los padres de familia siempre han exigido de los profesores dedicación y cumplimiento de sus funciones educacionales. Los pobladores en conversaciones informales o reuniones formales juzgan y critican continuamente las actitudes de los profesores, especialmente cuando éstas no están de acuerdo con las expectativas locales. Según se ha podido observar, las autoridades y aún los padres de familia encaran en forma abierta a los profesores si es que descubren problemas en su comportamiento, o con relación a la educación de sus hijos.

Profesores

En Vichaycocha, al igual que en muchos otros pueblos del valle, la mayor parte de los profesores ha sido de tercera categoría, pero en las últimas dos décadas ha aumentado considerablemente el porcentaje de profesores de primera categoría. Esto se debe, en parte, a que los profesores titulados prefieren ubicarse en centros urbanos y son muy pocos los que aceptan trabajar en lugares geográfica y culturalmente marginales como Vichaycocha.

Los pobladores adultos de la comunidad recuerdan que en el pasado hubieron buenos profesores. Un informante decía "en 1921, teníamos un buen profesor, Emi-

lio La Torre, que enseñaba sin problemas hasta ochenta alumnos, y lo que aprendíamos en el primer y segundo año ahora no lo saben los que han terminado primaria". Otros también recuerdan que en la década de 1940 había un buen profesor natural de Pasac. Pero también afirman que muchos profesores fueron "regulares" o "malos".

Algunos pobladores comentan que hasta 1945 la enseñanza en Vichaycocha era muy buena pero que en los últimos años se ha deteriorado bastante y que el problema de contar con buenos profesores se acrecienta año a año. Frecuentemente se nombraban profesores que no se acostunbraban al medio o no enseñaban bien y la comunidad o ellos mismos gestionaban su cambio. Hasta el año pasado hubo un director, cuyo comportamiento disgustó a los pobladores, porque "maltrataba a los alumnos, llegaba tarde a sus clases (porque venía diariamente desde Pacaraos), bebía continuamente y no pagaba la pensión de su alimentación". Las autoridades y padres de familia gestionaron su cambio, pero como no se prestaba oídos a sus reclamos decidieron no dejarlo entrar al pueblo. El director al enterarse de esta decisión, optó por agilizar su traslado.

También hubo una profesora que dejó muy mala impresión. Un informante dice al respecto "yo ya no tengo hijos en la escuela pero me preocupa la educación, imagínese, había una profesora que la botaron de Baños y la enviaron a esta escuela. Ella, a pesar de ser joven, parecía una vieja, sólo iba a dormir a la clase y no enseñaba nada, más se preocupaba en pegar a los niños, no sabía hablar ni podía expresarse en público. Nosotros pedimos que la cambiasen y enviamos un memorial para que no regresase. El gobierno debía mandarla a su casa, porque perjudica a los alumnos y desacredita al gobierno, ¿por qué el gobierno nos manda esta clase de profesores?". A consecuencia de la presión continua de las autoridades y padres de familia, la profesora fue suplantada en 1976.

Actualmente hay cuatro profesores, uno de tercera y tres de primera categoría. El profesor de tercera cumple sus treinta años de servicio en 1977 y será jubilado. Los pobladores reconocen que es un buen profesor, hecho que lo ha demostrado durante sus quince años de servicio en Vichaycocha. Los tres profesores de primaria son relativamente nuevos: el director tiene cinco años de servicio (dos en la comunidad), es profesor de secundaria con especialidad en Castellano y Literatura. El otro profesor también es de secundaria egresado de San Marcos en 1975 en la especialidad en Filosofía y Ciencias Sociales, y cuenta con dos años de servicio en Vichaycocha. El último es profesor egresado de La Cantuta en 1976, y recién este año ha empezado a enseñar en la comunidad.

Los tres últimos profesores son jóvenes y han empezado a introducir una serie de innovaciones en el proceso educativo. Se ha intensificado la práctica del deporte, mejorado y ampliado los campos deportivos y la enseñanza se ha dinamizado. Los pobladores, a pesar de criticar algunos aspectos de su conducta personal y las innovaciones que han introducido, están de acuerdo con los profesores y colaboran en las diferentes actividades promovidas por ellos.

Por su parte, los profesores jóvenes se quejan de que "no hay ambiente en Vichaycocha", y desean ser cambiados a zonas más cercanas a la capital. Afirman que conseguir plazas es muy dificultoso, motivo por el cual los dos profesores de secundaria se han visto obligados a aceptar plazas en Vichaycocha, enseñando primaria. El profesor de tercera no tiene problemas de esta índole, porque se ha casado con una vichaycochana y en 1975 ha sido obligado por la organización comu-

nal a ingresar como comunero, 'status' que mantiene.

Estudiantes

La preocupación por la educación en Vichaycocha está reflejada en el grado de escolaridad de los pobladores. De acuerdo con el censo local de 1977, apenas el 7,3% de la población total no ha tenido acceso a la educación. Entre ellos se encuentran especialmente mujeres adultas y 'pastores' provenientes de otros pueblos (hace más o menos quince años que los pastores han empezado a preocuparse por intensificar la educación de sus hijos). Además, se puede afirmar que las personas cuya escolaridad no está determinada (13,5%), tienen por lo menos educación primaria completa, ya que se trata de residentes en Lima y otros lugares. Es decir, que más del 90% de la población ha tenido acceso a la educación.

Casi todos los pobladores han cursado estudios primarios en la comunidad y para continuar estudios secundarios se han trasladado a Lima, Huaral o Pacaraos. En 1968, en Lima había cincuenta estudiantes vichaycochanos, entre ellos quince universitarios; actualmente hay cincuenta y tres estudiantes, de los cuales nueve están en la Universidad. En 1968 en Huaral y otros lugares había quince estudiantes cursando secundaria, hoy hay trece. En Pacaraos empezó a funcionar la secundaria en 1964 y, dada la cercanía, varios alumnos siguen estudios en ese centro. Los padres de familia se preocupan de que sus hijos estudien y no escatiman esfuerzos para lograrlo.

A pesar del creciente interés por la educación son relativamente pocos los estudiantes que han logrado culminar estudios superiores. De acuerdo con el último censo hay once profesionales entre abogados, agrónomos, contadores y profesores. La mayoría ha optado por dedicarse a otras actividades económicas, a pesar de que muchos de ellos contaban con medios suficientes como para continuar estudiando.

El grado de educación está en relación directa con la migración permanente y también con la migración temporal. Es decir, que a mayor grado de educación hay mayor movilidad espacial. Esta movilidad se orienta principalmente a la capital, donde se ha establecido el 65% de los emigrantes, y el resto está en Huaral o en otras ciudades y centros mineros.

Reforma de la Educación

La Reforma educativa de 1972, llega tardíamente a la parte alta del valle. En 1975 se crea el NEC N° 19 con sede en Pacaraos, que incluye dentro de su ámbito tres distritos: Atavillos Alto, Pacaraos y Santa Cruz; y dos centros mineros: Santander y Allpamarca. Durante ese año se organiza internamente el NEC y recién en 1976 empieza a implementar la Reforma Educativa en los diferentes centros escolares de su ámbito. En Vichaycocha la reforma se inicia con el primer grado, y para ponerlo en marcha la profesora encargada organiza un cursillo y varias micro-concentraciones. Reuniones éstas a las que asisten los otros profesores, para adaptar sus programas a los postulados de la reforma. Sin embargo, como la docente no desarrolló adecuadamente el nuevo programa, los padres de familia y los profesores refieren que "la profesora se quedó en la primera página del pro-

grama". Al ser confrontada por los miembros del NEC, arguye que "los alumnos no han cumplido con traer la lista de útiles solicitada y que además no aprenden por su estado de mala nutrición". Aspectos que son refutados por las autoridades locales y padres de familia. Como consecuencia de éste y otros hechos la profesora es sustituida.

En 1977 recién comienza formalmente la Reforma para primero y segundo grado; los encargados son los profesores más jóvenes, que han recibido su formación dentro de los nuevos cánones educacionales y, por consiguiente, se muestran receptivos a los cambios. Sin embargo, la implementación es tan reciente que resulta todavía imposible evaluar los resultados.

Los padres de familia no están satisfechos con la Reforma Educativa puesta en práctica el año pasado y se muestran un tanto escépticos con respecto al futuro. Basan sus apreciaciones en lo que han visto de la reforma y en su experiencia personal. Un padre de familia cuyo hijo cursó primer grado el año pasado, con el programa reformado, comenta: "a mi hijo de qué le sirve haber estudiado el primer grado, porque hasta ahora no conoce la 'o', ni cuánto es dos más dos". Otro padre de familia en la misma situación dice: "no estoy de acuerdo con la Reforma Educativa porque no se enseña nada, los alumnos sólo juegan y hacen figuritas, hasta ahora no saben las cinco vocales y menos el abecedario. Además, para el primer grado piden muchos útiles, bloques lógicos, cuadernos, tijeras, papeles, libros, cartulinas, crayolas, etc. que cuestan más de mil soles. A nosotros, nuestros padres nos compraban solamente un cuaderno y un lápiz".

Por su parte los profesores tratan de explicar a los padres de familia, especialmente en reuniones informales o cuando son cuestionados, acerca de los alcances de la RE y las ventajas de estos nuevos métodos de enseñanza, pero no logran convencerlos. Evidentemente, esto está produciendo un cambio de actitud entre los pobladores: si bien antes opinaban acerca de si el profesor era 'bueno' o 'malo', si castigaba a los alumnos, si dormía en clase, etc.; ahora no sólo cuestionan estos aspectos, sino que se preocupan por comprender los nuevos métodos de enseñanza y los alcances de la nueva educación. Es decir, empiezan a cuestionar el sistema educativo mismo.

Los cambios que experimentan los estudiantes y pobladores parecen estar dados más por la renovación del cuerpo docente, que por la reforma misma. Esto es evidente, al comparar la composición del cuerpo docente de 1976 y la de 1977. Es decir que son las innovaciones introducidas por los nuevos profesores las que han impactado, ya que de haber continuado los profesores anteriores, es muy probable que la RE se hubiese prestado a menos comentarios. Por otro lado, varios de los postulados de la RE ya se dieron en Vichaycocha desde los inicios de la educación: se ha venido practicando la coeducación y siempre ha existido una estrecha interrelación entre las autoridades, padres de familia y profesor.

Consideraciones finales

En Vichaycocha, la educación fue y continúa siendo la preocupación constante de los pobladores. Pero esta preocupación, como se ha visto, no se ha trasuntado en una mayor profesionalización de los estudiantes. A excepción de una minoría, la mayor parte de los pobladores ha alcanzado educación primaria o secundaria y luego se han dedicado a otras actividades. La educación no ha sido perseguida

como una meta final, sino más bien ha sido utilizada como un medio para luego dedicarse a otras actividades económicas quizás más promisorias, preferentemente el comercio. Los pobladores si bien sienten orgullo por los pocos profesionales vi-chaycochanos afirman que "un comerciante gana más que un profesional".

El dominio del castellano, así como la educación inicial conseguida en la comunidad, han servido como un mecanismo inicial que facilitó y promovió la movilización temporal y permanente de los pobladores. En muchos casos, el ideal de los migrantes fue el de continuar con estudios superiores, pero luego de confrontarse ante las dificultades han optado por dedicarse a otras actividades económicas que parecen reportarles mucha mayor seguridad que la incertidumbre futura de la superación educacional.

Por otro lado, las reformas estructurales promovidas por el gobierno han tenido poco alcance, ya sea por su inaplicabilidad o falta de implementación adecuada. Así, la reforma agraria y la oficialización del quechua no han causado mayor impacto. Los postulados del Nuevo Estatuto de Comunidades Campesinas han sido adaptados a la forma de gobierno tradicional, con el mero cumplimiento de las formalidades exigidas por ley. La Reforma Educativa está prácticamente en el primer año de su implementación, por lo tanto los resultados todavía no pueden ser evaluados.

VI. EL CASO DE LAURAMARCA

Cambio estructural y persistencia de la educación tradicional

Lauramarca está en la jurisdicción del distrito de Ocongate, perteneciente a la provincia de Quispicanchis, departamento del Cuzco. Se encuentra entre los kilómetros 80 y 130 de la capital departamental, en la ruta entre ella y la localidad de Quincemil.

La mayor parte de la ex-hacienda Lauramarca está situada entre los 3500 y los 4300 metros de altitud, aunque en algunos lugares alcanza los 5000. El pico más alto de la región sur del Cuzco se ubica en los límites de la hacienda. El Ausangati llega a los 6 384 y constituye el lugar de mayor importancia ritual y religiosa para los indígenas quechuas de toda el área cuzqueña.

En razón de su altura y de su ubicación en la cordillera oriental, que en esta parte presenta numerosos picos con nieves permanentes, su clima es frío. Al mismo tiempo, los deshielos de sus cumbres hacen que su territorio esté recorrido por numerosos riachuelos, conformando lagunillas, grandes lagunas y manantiales, para concluir dando nacimiento al río más importante de la zona que es el Mapacho, el cual luego de 45 kilómetros de recorrido toma el nombre de Paucartambo.

Se pueden diferenciar en su área tres niveles físicos, que coinciden con los niveles de ocupación y explotación. La parte de las planicies, con abundantes corrientes de aguas y propicias para el apacentamiento de ganado; las zonas aluvionales con marcada incidencia de la erosión pero aptas para cultivos, aunque en pequeña escala, y las altas estribaciones, poco aptas para el cultivo y la ganadería, pero ricas en recursos minerales, como antimonio, plata, plomo y tungsteno.

Limita por el norte con los terrenos que pertenecen a la comunidad de Yanama, con el pueblo de Ocongate y el distrito de Qarwayo; por el sur con las comunidades de Marcapata y Yanacancha, por el este con la comunidad de Qeros y Marcapata y por el oeste con la que fue hacienda Palqa y el pueblo de Chilka.

En su interior y casi en la parte central se ubican dos pequeñas comunidades, limítrofes entre sí y con una extensión pequeña. Previamente fueron haciendas adquiridas por sus colonos y vecinos de Ocongate de acuerdo con la llamada Ley Arc Parró, constituyéndose en comunidades desde entonces, con poco beneficio obtenido de la ley de reforma agraria. En la práctica están sujetas a las decisiones de la gente de Lauramarca y viven en condiciones de atraso y deterioro económico.

La totalidad de la actual población de Lauramarca la conforman los que antes fueron sus colonos. Dentro de la categorización social de la región son denominados genéricamente como 'indígenas', sobre todo por parte de los llamados mestizos del poblado de Ocongate, bajo cuya influencia urbana se halla Lauramarca.

La población dividida en catorce sectores, corresponde a una vieja demarcación hecha por los mismos campesinos, pero que al parecer tuvo su origen en una partición de tipo casi administrativo realizada por el último dueño de la hacienda, a fin de facilitar su venta a los colonos y así poder recaudar con más efi-

ciencia el dinero del pago. Hasta 1957, de acuerdo con el informe presentado por Gustavo Allencastre, la hacienda se hallaba dividida en siete sectores.

De acuerdo con el censo levantado por la XI Zona Agraria, con sede en la ciudad del Cuzco, la población de Lauramarca asciende a 4 023 habitantes, distribuidos en 897 familias. De estas fueron calificadas aptas para pertenecer a la cooperativa solamente 753 y en la actualidad se hallan inscritas como socios de la cooperativa 723 familias.

El patrón de poblamiento es muy disperso, a lo largo de los catorce sectores. Las casas son de adobe o piedras, de acuerdo con la altitud, generalmente con techos de paja. Predomina la residencia patrilocal y en gran medida la descendencia es patrilineal.

Lauramarca es una de las ex-haciendas más extensas del sur del Perú y posiblemente una de las mayores del Cuzco. Su extensión abarca 69 550 hectáreas, la mayor parte de pastizales naturales, que llegan hasta los límites de la nieve perpetua del macizo del Ausangati.

Recibe el nombre de 'ahijadero' una extensión de 4 545,75 hectáreas, que en el sistema de hacienda era destinada al pastoreo y al cultivo. Esta región fue cercada y reservada a la hacienda, constituyéndose en permanente fuente de conflictos. En la actualidad la cooperativa ha ampliado el 'ahijadero' a 12 052 hectáreas, quedando el saldo de 57 498 has. en poder de los ex-colonos, ahora socios de la cooperativa, que las explotan directamente, distribuida a lo largo de los catorce sectores que conforman el fundo.

Por razones ecológicas, esta zona no es muy propicia para la agricultura. Sin embargo, la cooperativa cultiva algo más de 30 has., en su mayor parte con papa, haba, oca, olluco y también, aunque en forma muy precaria, algo de maíz. Las familias de los catorce sectores cultivan en total casi 400 has., también con predominio de papas, cebada, oca, olluco y habas.

De todos los cultivos el que abarca mayor extensión es el de la papa, con diversas variedades. También hay abundancia de cultivos de papa 'ruki', que se la utiliza para elaborar 'chuño' y 'moraya', que son dos formas diferentes de conservar la papa deshidratada frente al frío y el calor.

Su actividad productiva predominante es la ganadería, con énfasis en los lanares como ovinos y camélidos sudamericanos, vacunos y equinos. Existen 658 vacunos; 2 879 ovinos; 2 579 alpacas y 37 equinos.

Esta cantidad muestra un significativo avance con relación al número de animales que se recibieron cuando la hacienda fue afectada y comenzó el proceso de transferencia. Si comparamos estas cifras con las de 1969 (246 vacunos; 399 ovinos; 378 alpacas; 31 equinos) observamos un aumento considerable, en el caso de los ovinos del 346%; del 410% en el caso de las alpacas y del 88% en los vacunos.

La mayor parte del ganado ovino es de raza 'corriedale', que se introdujeron a partir de las importaciones argentinas. También hay ganado denominado 'criollo' o 'chusco', que sobre todo abunda en los rebaños de los ex-colonos de la hacienda.

El 'ahijadero', que es la zona que cuenta con riego, es el que soporta la mayor cantidad de ovinos. Las alpacas viven en las partes más altas y alejadas, donde los ovinos y vacunos están incapacitados para sobrevivir. Los rebaños de alpacas son los que pastan en forma conjunta con los de los socios. Se han dividido los rebaños de acuerdo a las variedades de 'wakaya' y 'suri', que toman en cuenta el color de la fibra (rebaños blancos y de color), rebaños de machos y de hembras con crías.

El ganado vacuno es principalmente 'Brown Swiss', 'Galloway' y 'criollo' o 'chusco'. La ganadería de vacunos no muestra señales de prosperar, porque es la que más difícilmente se aclimata. Sin embargo, la administración planea aumentarla, aprovechando un préstamo de una agencia holandesa que piensa facilitar treinta millones de soles a la cooperativa.

El ganado de los socios es denominado 'huaccho'. Son los animales que cada familia cría en forma privada. El nombre 'huaccho' es el que se daba en las haciendas a los animales de los colonos. En otros lugares se le denomina 'huaccha'. En la actualidad su número global es de 1015 vacunos; 18 815 ovinos; 17 704 alpacas; 1 680 equinos y 1 157 porcinos.

Al momento de la adjudicación, la distribución del ganado 'huaccho' fue de 775 vacunos; 15 489 ovinos; 18 162 alpacas y 1 207 equinos.

Es sorprendente que el ganado 'huaccho' haya aumentado desde la adjudicación, excepto en el caso de las alpacas, que ha disminuido. Hay socios que tienen bastante ganado, por ejemplo 18 socios tienen de 100 a 150 alpacas; hay 33 que tienen hasta 40 alpacas y 48 que tienen igual cantidad de ovinos. Dos socios tienen 250 alpacas y uno tiene 250 ovejas. Hay 295 que no poseen vacunos; 92 que no poseen ovinos y 156 que no cuentan con alpacas; 385 socios poseen entre 5 y 60 alpacas y 449 socios tienen entre 5 y 60 ovejas. Solamente siete socios tienen más de 7 vacunos. Por consiguiente, hay grandes diferencias entre socios 'ricos' y 'pobres', puesto que la ganadería es la principal fuente de ingresos económicos. Es posible que los datos no sean del todo exactos, ya que es casi imposible lograr un censo completo de los animales. La mayor riqueza confiere a sus dueños poder y prestigio. Son ellos los dirigentes y líderes y los que encabezan las acciones contra la hacienda, puesto que su afán era conseguir pastizales para sus animales. Los pobres sin ganado no veían en las acciones reivindicativas ningún beneficio, por eso permanecieron inactivos, pasivos o indiferentes y a veces respaldaron a los hacendados. En la actualidad, son también los 'ricos' los que presentan mayor oposición a la cooperativa, por haber quedado defraudados en su deseo de controlar el uso del 'ahijadero'.

La Reforma Agraria

En el momento de la afectación por la Reforma Agraria, la hacienda poseía un total de 15 000 cabezas de ganado ovino de raza 'corriedale', que fueron vendidos por el administrador para descapitalizar la hacienda. Cuando se asumió el control de la hacienda solamente quedaban 399 ovinos; 246 vacunos; 378 alpacas; 31 equinos, con un valor de 1 067 069 soles.

De acuerdo al contrato de venta n° 6 905, el costo total de la adjudicación alcanzó la suma de 6 729 632 soles, incluyendo dentro de ella el precio de las

tierras, plantaciones, instalaciones y construcciones, capital pecuario, maquinaria y gastos del contrato, con un interés del 2% sobre el valor de las tierras y de 7% sobre los otros rubros, lo que hace un total de 2 983 726, que sumados al valor de la adjudicación y los gastos de contrato, llega en total a 9 713 609 soles.

La ex-hacienda Lauramarca, ahora Cooperativa Agraria de Producción Lauramarca N° 56 Limitada, recibe la gracia de cinco 'años muertos' o de mora, para el pago de la deuda agraria; asimismo está exenta del pago de amortizaciones, sin que el capital genere intereses durante el mismo lapso. En consecuencia, la empresa deberá pagar veinte anualidades a partir del 1° de diciembre de 1976, a razón de 455 843 soles oro por año. Además, se establece que el precio y los intereses conciliados deberán pagarse en cinco anualidades de 119 349 soles, pagaderos a partir del 1° de diciembre de 1971.

De acuerdo a la Ley General de Cooperativas N° 15 260 y su reglamentación (D.S. 240-69), Lauramarca está organizada de la siguiente manera: una Asamblea General, otra de Delegados de los 14 sectores, un Consejo de Administración, otro de Vigilancia, un Administrador y seis departamentos de Producción Pecuaria, Producción Agrícola, Producción Minera, Producción Artesanal, Contabilidad y Mantenimiento. Además, se cuenta con un Comité mixto de asesoramiento apoyado por representantes de SINAMOS, Agricultura, y Banco de Fomento Agropecuario; un Comité de Educación y otro de Asistencia Social.

En la Asamblea General, que es la 'máxima autoridad' de la cooperativa, deben participar todos los socios. Le sigue en importancia la Asamblea General de Delegados, conformada por aproximadamente el 18% de la totalidad de los socios, que hacen un total de 120 delegados.

Esta estructura organizativa está normada por las leyes indicadas, diferenciando solamente en que cada sector posee un Comité Sectorial. Este reproduce la estructura organizativa de la Cooperativa y sus funciones son de coordinación y ejecución de los dispositivos emanados de la central. Esta tendencia a la segmentación parece muy común en el área de la sierra sur donde prevalece el individualismo comunal.

De acuerdo con la Ley y la estructura organizativa de la Cooperativa, los socios deberían participar en la gestión empresarial de manera activa. Pese a las acciones de capacitación impartidas con anterioridad a la toma de posesión por parte de los campesinos, los niveles de participación no son los esperados. Se reducen a acciones aisladas sin el incentivo deseado, por lo que es muy frecuente observar actitudes tendientes a la manipulación de las asambleas.

Todas las asambleas se realizan utilizando el idioma quechua, pese a lo cual las actitudes controlistas subsisten, de tal manera que los directivos de la empresa o sus asesores logran hacer aprobar las agendas que proponen, las que muchas veces van en contra de los intereses de los participantes. Por ejemplo, el acuerdo tomado por la Asamblea General de Delegados en julio de 1975, a partir del cual se estableció una cuota de 8 000 soles por socio para pagar la deuda agraria fue aprobado por unanimidad, pero los comentarios posteriores eran alarmantes en el sentido de que muy pocos estaban de acuerdo con la decisión. Había temor a participar en los debates por no enemistarse con los directivos o los asesores. Actitud que se encubre con una aparente ignorancia o desconocimien-

to de lo tratado en el debate, o respondiendo con monosílabos a las preguntas que les hace el que dirige la asamblea. En cierto modo también hay una mutua concesión de favores. A cambio del apoyo a las propuestas de la Mesa Directiva, es posible modificar, en provecho personal, el resultado de algunas gestiones.

La Asamblea General de socios está sujeta y sometida a la habilidad con que los dirigentes han aprendido a manipular este tipo de reuniones. Esto explica en parte la inexistencia de actas actualizadas de las sesiones, que por otra parte deben ser escritas en castellano, a pesar de que las reuniones se desarrollan en quechua.

Como los requisitos para ser dirigente en la empresa exigen saber leer y escribir, por lo general estos cargos son ocupados por personas con cierto grado de instrucción y experiencia urbana y conocimiento del idioma castellano. Esta es una de las razones que favorecen la consolidación de la tendencia a perpetuarse en el poder y el control arbitrario de la empresa.

Entre los mecanismos del manipuleo está el uso de sistemas que utilizaba antiguamente el patrón, lo que estableció una relación de dependencia y sumisión en los colonos que se acostumbraron a obedecer y que paulatinamente formó parte de su personalidad. La habilidad de los dirigentes en muchos casos es emplear este modelo y por tanto no plantean o fundamentan los acuerdos que deben tomarse, sino que gritan, gesticulan y ordenan lo que debe hacerse.

Contribuyen al manipuleo las frecuentes inasistencias de los delegados a las asambleas, debido a las grandes distancias que separan los sectores de la central de la empresa y por el poco interés que tienen en las asambleas.

La Asamblea de Delegados estableció que los socios debían asistir a las faenas que exigían las labores de la empresa. Este trabajo no es remunerado, pero se considera que es parte de la aportación de los socios. Sin embargo, este sistema con algunas variantes es semejante al que se empleaba en tiempos de la hacienda, con la diferencia que antes se les daba algún tipo de refrigerio a los participantes 'ch'akipa' y hoy en día no reciben nada.

La concurrencia a las faenas no exige puntualidad, ni tampoco obligatoriedad. Los socios llegan cuando la faena ha comenzado y su interés es figurar en la lista. No existe reglamentación para los que no son socios, que ahora ya alcanzan a ser 150, pues son los hijos de los socios que han formado familia; pero cuando se trata de faenas sectoriales de bien comunal, como escuelas, capillas, caminos, etc. participan en igualdad de condiciones.

Lo que más interesa es la participación en 'comisiones', especialmente cuando existe la posibilidad de lograr un beneficio personal. Por eso las 'comisiones' son integradas por los directivos. Las más apetecidas son las de ayudante y controlador del camión de la empresa. Esto supone efectuar viajes, transportar carga y/o pasajeros a diferentes sitios. La función del ayudante y del controlador es la de prestar ayuda al chofer y vigilar el movimiento económico (cobro de pasajes, fletes, compra de gasolina, repuestos, etc.). Acompañan al chofer en los viajes, pero son las recomendaciones y decisiones del chofer las que priman para determinar a dónde se va, el tiempo de viaje, los repuestos que se deben cambiar, etc.

En el afán de lograr el mayor beneficio realizan viajes demasiado largos, que a menudo resultan antieconómicos para la empresa, pero no para los comisionados 19/.

La cooperativa tiene un tractor para usarlo en las labores agrícolas. Con el deseo de lograr mayores ingresos, se autorizó su alquiler a los vecinos de Congate y otros pequeños propietarios de la zona. Se paga 300 soles por hora de trabajo. El alquiler corriente es por dos o tres horas, contadas desde el momento en que comienza el trabajo en sí. La cooperativa invierte en lubricantes y combustible, para movilizar el tractor hasta el lugar de trabajo, que puede estar a incluso 15 kms. o más, para cumplir estos contratos. Pero como el sistema de control es muy similar al de transporte de camiones, también se presentan iguales problemas y resultados, con evidente desmedro de los intereses de la cooperativa.

La nominación para integrar las 'comisiones' se realiza dentro de un círculo, en el que intervienen los dirigentes, sus relacionados y protegidos y se otorgan a manera de compensación de favores o servicios recibidos. Este es, en consecuencia, uno de los mayores incentivos para participar en la dirección de la empresa. Como prácticamente se necesita saber leer y escribir y en consecuencia hablar español, para ser directivo, este acceso está limitado a muy pocas personas, por lo que la gran mayoría que es monolingüe se halla marginada de esta posibilidad.

Desde el comienzo hubo un sector de socios que combatió la formación de la empresa. Este sector fue orientado por una organización política que actuaba a través de los sindicatos, generando un desconcierto inicial que trató de ser neutralizado por medio de una labor de captación hecha por promotores de ONDECOOP.

La liquidación del sistema de hacienda no trajo consigo cambios significativos. Se limitó, en cierto modo, a reemplazar al 'hacendado-patrón' con el 'hacendado-administrador', pues dicen los campesinos 'administradorqa patronhinama kama chikapushan' (el administrador ordena como si fuera nuestro patrón). Los otros dirigentes son considerados de igual manera.

La lucha de los colonos contra la ex-hacienda se orientó a lograr el control y la propiedad del sector llamado 'ahijadero', que contiene los mejores pastizales y tiene irrigación. Con el cambio producido por la reforma agraria estas tierras pasan a ser explotadas directamente por la empresa, lo que por supuesto no satisface las expectativas de los socios que deseaban tener acceso directo a los pastizales del 'ahijadero'. De este modo, las aspiraciones de los socios quedan definitivamente truncadas, generando un descontento contra la cooperativa, aunque todavía en un estado encubierto que se manifiesta en la ruptura de las cercas, para introducir su propio ganado a pastar. Para evitar estos da-

19/ En 1975 el camión viajó a Lima, llevando carga con un flete de 45 000 soles. Volvió a los dos meses. Se explicó que estuvo en reparación. Se presentaron las cuentas de gastos ascendentes a 45 000 soles, sin contar los viáticos y salarios que la empresa adeudaba al chofer y a los dos comisionados. Entre las facturas figuraban recibos de talleres y gasolineras de Trujillo. Posteriormente se confirmó que el camión realizó varios viajes entre esa ciudad y Lima. La única sanción fue separar al chofer y separar de sus cargos a los comisionados.

ños, la empresa como en tiempos de la hacienda, tiene seis vigilantes o rodeantes, que se encargan de capturar a los animales que ingresan y conducirlos a la Central, de donde deben recobrarlos sus dueños previo el pago de 50 soles por cada vacuno o equino, y 10 soles por oveja. Esto indica que sigue vigente el sistema de control que ejercía el hacendado.

Por esta razón las quejas más frecuentes se orientan contra los directivos y empleados de la empresa. A pesar de la actitud pacífica y sumisa que adoptan en las asambleas o en cualquier otro tipo de actividad en general, reaccionan violentamente cuando sus intereses personales son afectados y no trepidan en quejarse contra quien sea. Esto resume la actitud de los socios que es de franca condescendencia e indiferencia en cuanto se trate de las gestiones de la cooperativa, pero de mucho celo en cuanto se refiere a sus intereses personales..

En este momento la aspiración es que desaparezca la cooperativa, y con este fin uno de los dirigentes que tradicionalmente estuvo en contra del proceso cooperativo impuso en una asamblea la necesidad de establecer la cuota de 8 000 soles por socio para cubrir íntegramente la deuda agraria, en la creencia de que con este pago se liberarían de estar incluidos en el proceso cooperativista. Hay un sector que no cumple este acuerdo y hasta lo rechaza, pero no es porque apoye a la cooperativa, sino porque no tiene los fondos suficientes como para efectuar dicho pago.

También hay desconcierto y malestar entre los trabajadores de la empresa, puesto que las obligaciones que tienen con la deuda agraria, cuotas de pago del tractor, del camión y la deuda del Banco de Fomento Agropecuario, no dejan margen para cubrir los sueldos y salarios. Por otra parte es sorprendente encontrar personas que no han recibido sus salarios por dos años, y siguen trabajando.

En la lucha contra el sistema de hacienda el abigeato fue una de las principales armas de los colonos. Es por eso que el abigeato fue un azote que obligó a que la hacienda cambiara de dueños con frecuencia. En la actualidad, motivado por la presión económica en unos casos, o por revanchismo en otros, siguen vigentes las depredaciones y robo de ganado, aunque no con la frecuencia de cuando existía la hacienda. La empresa no constituye una excepción, siendo más bien el blanco de estas actividades. En los libros de actas existen acuerdos tendientes a reprimir estas actividades en forma severa. Actualmente se ha improvisado un ambiente bautizado de 'prevención', en el que someten a castigos corporales a los abigeos, con tanta severidad que en ciertas oportunidades se extremaron la rudeza de sus sanciones.

A grandes rasgos se ha mostrado la actitud de los pobladores frente a la empresa. Este malestar también se corrobora con la inestabilidad de los administradores, que están sujetos a los vaivenes de la política interna y externa de la cooperativa, puesto que hasta la fecha han cambiado ocho administradores, en un período de menos de siete años de gestión. Por eso uno de los líderes más caracterizados de Lauramarca, que no tuvo participación dentro de la directiva de la empresa, al tomar parte en un mitin campesino realizado en el pueblo de Ocongate, señaló las deficiencias del proceso cooperativo en la ex-hacienda, concluyendo su discurso con la frase "mana qaytachu noqaykuqa mañakurayku" (no es esto lo que nosotros habíamos pedido).

La educación

En la actualidad funcionan nueve escuelas con 448 alumnos, de los que 308 son varones y 140 mujeres. La primera escuela fue inaugurada en T'inki, incendiada en 1959 y reabierta en 1971. Las demás escuelas fueron creadas entre 1960 y 1972, las últimas fueron las de Salikancha y Ch'illiwani.

Cuadro 11. Perú: Maestros por categoría, alumnos y aulas según sectores, comunidad de Lauramarca, 1977.

Sector	Maestros		Categoría		Alumnos		Aulas
	hombres	mujeres	1ra.	3ra.	hombres	mujeres	
Calacocha	-	1	1	-	23	21	2
Salikancha	1	-	1	-	37	17	1
Chilliwani	-	-	-	-	-	-	-
T'inki	1	2	2	1	126	16	4
Mallma	1	-	1	-	24	18	1
Maranp'aki	1	-	-	1	23	21	1
Paqchanta	1	-	-	1	25	12	1
Pampakancha	-	1	-	3	24	17	1
Upis	-	-	1	-	26	18	3
Total	5	4	6	6	308	140	14

Fuente: Elaboración propia efectuada sobre la base de trabajos de campo.

Hasta 1974 las escuelas de Salikancha, Qalakocha, Mallma, Paqchanta, Pampakancha y Upis impartían instrucción desde transición a segundo grado; la de Maranp'aki de transición a tercer grado y solamente la de T'inki era de primaria a completa.

De los 4 023 habitantes que viven en Lauramarca, solamente el 2% tiene primaria completa; el 35% tiene algún grado de instrucción y el 63% son analfabetos. De 862 personas con algún grado de instrucción, sólo han logrado obtener 88 su libreta electoral; por consiguiente, son los únicos que pueden ser nombrados como Presidente, Secretario o Tesorero de la empresa.

Antes de 1959, no hubo ningún local escolar, pese a las demandas del sindicato por lograrlo. La Sociedad Agrícola y Ganadera Lauramarca en 1958 adujo que había perdido 1 098 830 soles entre 1954 y 1957, razón por la cual no podía subvencionar la construcción y funcionamiento de una escuela.

En 1972 se hicieron gestiones de parte del Director de la Escuela de T'inki

para que se estableciera allí un CEDEC (Centro de Educación para el Desarrollo Comunal). De este modo fue autorizada su creación, implementándose los respectivos talleres para su funcionamiento. La cooperativa a solicitud del director comenzó las gestiones para que se instalara un núcleo escolar campesino en T'inki, trámite en curso en espera de los nuevos dispositivos concernientes a la reforma educativa. De este modo, todas las escuelas de Lauramarca se integraron dentro de la jurisdicción del Núcleo Educativo de Ocongate.

La promulgación de la Ley de Reforma Educativa cortó todas las aspiraciones de los socios de la cooperativa y profesores del sector de T'inki para constituirse en sede de un núcleo educativo campesino.

En cuanto al impacto de la Ley de Reforma Educativa se pueden notar los siguientes:

a. La metodología de la enseñanza no ha sufrido mayores cambios debido a su carácter de escuelas unidocentes en su mayoría y porque se encuentran en un área bastante alejada de los centros urbanos, como para practicar algunas de las recomendaciones que señala la ley, por ejemplo la de llevar al niño fuera del aula para que conozca la comunidad, etc.

b. Los cambios más significativos son de tipo formal: en la administración, en los trámites, líneas de control o toma de decisiones. Cuando los profesores se refieren a la reforma educativa manifiestan: "lo único que ha hecho la reforma educativa es llamar con otro nombre a las cosas que había ... así se llama inicial a lo que se llamaba transición y en vez de primaria se usa grado". Por lo demás, consideran que se sigue enseñando en la misma forma, porque "no tenemos material didáctico ni carpetas y queremos hacer reforma educativa".

c. Los nuevos organismos creados por la Ley de educación, como el CONSECOM han logrado resultados iniciales, pero limitados a la participación general en la elección de los directivos del Núcleo Educativo Comunal. Es de notar que este es un cambio más político que educativo, puesto que con motivo de la elección del nuevo Director se generó una activa campaña de parte de los candidatos para ser considerados en la terna. El comité local de la Liga Agraria "Mártires de Lauramarca", que está afiliado a la Liga Agraria "Mártires de Ninabamba" de la provincia de Quispicanchis, tuvo activa participación en esta nominación, ya que los candidatos buscaron el apoyo de estas organizaciones respaldadas por el gobierno. De este modo, muchos profesores se afiliaron al sindicato de maestros oficialistas (SERP), a fin de lograr de este modo un mayor acercamiento a las ligas agrarias y facilitar sus traslados, promociones, ascensos, etc., dado el poder político que adquirieron las ligas campesinas. Los logros de la educación reformada se redujeron, por tanto, a lograr el apoyo del magisterio a la política educativa del gobierno, a cambio de concesiones personales. Es el caso del actual Director del Núcleo Educativo que fue nombrado pese a no tener la antigüedad, ni la categoría necesarias y solamente debido al apoyo que le prestó el Comité Local de la Liga Agraria. Hecha la elección, en la práctica, el CONSECOM concluyó sus actividades funcionando sólo a nivel de Ocongate. Esta situación deriva en un conflicto permanente, dada la oposición entre el nuevo director y los maestros, quienes se sienten desplazados.

En términos generales, no se notan efectos perceptibles de importancia producidos por la Ley de Reforma Educativa en Ocongate y menos aún en Lauramarca.

La inauguración y construcción de escuelas y el aumento de alumnos es un proceso que ya existía en la región desde antes de la Ley de Reforma Educativa, como reacción a la situación de marginalidad educativa en que se encontraban los colonos de la hacienda.

La oficialización del quechua

De la población total son monolingües quechuas el 80% o sea un total de 3 218 personas; y el 20% restante son bilingües quechua-español, con diversos grados de bilingüismo. Con referencia al sexo, la mayor incidencia de monolingüismo está entre las mujeres y con relación a la edad, entre los mayores de 30 años. Los casos de bilingüismo son más frecuentes entre los jóvenes menores de 30 años, especialmente los que han cumplido con el servicio militar en la ciudad de Cuzco.

Los bilingües perfectos, es decir los que hablan quechua y español con fluidez y dominio son quince, apenas el 2,7%. Este grupo es el que desarrolla mayor actividad en la administración y dirección de la empresa. Entre ellos no hay ninguna mujer. Su promedio de edad está entre los 25 y 35 años, casi todos han hecho servicio militar o han permanecido algún tiempo en la ciudad.

Considerando a Lauramarca dentro de la acción política, administrativa, religiosa, comercial, educativa, etc. de Ocongate se ve que dentro de esta área el quechua es el idioma 'oficial'. Es utilizado, indistintamente, por mestizos y campesinos en todos los contextos.

Ocongate tiene una feria dominical, en la que intervienen los habitantes de las comunidades circunvecinas, entre las que está Lauramarca. Las transacciones comerciales de esta feria son efectuadas en quechua, incluso las que hacen los mestizos entre si. El castellano se utiliza solamente frente a foráneos que muestran características propias de mestizos de extracción urbana o ajenos a la zona.

La presión demográfica de los hablantes de quechua, obliga a que los mestizos utilicen esa lengua; ellos representan al verdadero sector bilingüe del área.

La vigencia del quechua se puede apreciar en los siguientes casos:

- a. en los bandos, en las ordenanzas del Municipio de Ocongate, que dan durante los mercados dominicales, así como los que provienen de las otras autoridades.
- b. en las transacciones comerciales diarias con los comerciantes del lugar. Los comerciantes ambulantes (mestizos e indígenas), que visitan las comunidades, también usan el quechua.
- c. en múltiples trámites administrativos, sean con el cura para bautizarlos, bodas, certificados, pago de obligaciones, solicitudes y tratos con la Agencia Agraria; trámites judiciales, querellas, quejas en el Puesto de la Guardia Civil, ante la gobernación, atenciones en la posta sanitaria; ante las autoridades educativas, obtención de matrícula, certificados, etc. Por supuesto que los documentos escritos que intervienen en todas estas gestiones son redactados en castellano, por personas bilingües.

d. en las asambleas de la cooperativa. Cuando los socios promotores y funcionarios que no dominaban el idioma quechua participaron en tareas de capacitación fueron duramente criticados y ridiculizados, llamándoseles 'q'oqa' (los que no hablan el idioma). Se puso mucho énfasis en este punto, a tal extremo que la campaña electoral de uno de los dirigentes, que ocuparía un cargo directivo de la cooperativa se basó en la censura a promotores y funcionarios que no sabían hablar el quechua de manera correcta. Aducían que cuando ellos daban sus charlas, lo hacían de manera cansadora para el auditorio que tenía que esforzarse demasiado para entender lo que explicaban, llegando a perder interés y a dormirse.

La otra cara de esa campaña era la de expresar un rechazo a todo lo 'misti' y lograr una autonomía en la conducción de la empresa, sin ingerencia de funcionarios de ningún tipo. La exigencia en el idioma era una forma de marginar toda ingerencia externa.

Los informes ordinarios de las asambleas casi nunca indican lo sucedido realmente, por la dificultad que entraña transcribir un acta en castellano, basada en acuerdos tomados en quechua. Esto explica la no consignación de muchas sesiones en el libro de actas, porque en realidad se sesiona con mucha frecuencia, incluso se diría que hay exceso de reuniones.

e. en reuniones de tipo público, como mítines político-sindicales, sermones de los sacerdotes, labor predicadora y proselitista de pastores protestantes. El cura de Ocongate que atiende Lauramarca es un español que ha aprendido a hablar quechua e incluso predica en dicho idioma.

f. en la escuela, todos los maestros son bilingües y de manera no oficial la enseñanza se realizó siempre en forma bilingüe. Es decir que las explicaciones que hace el profesor son todas en quechua, incluso las enseñanzas de la lectura y escritura del español se realizan en el idioma materno. Un maestro decía: "en estas zonas tenemos que vernos obligados a enseñarles en quechua a leer libros en castellano". "Es curioso que debemos decirles kaypin nishan papá (aquí dice papá), keypitaq nin mamá (y aquí dice mamá) o ima letran key (qué letra es esta) para que los chicos respondan cheypin nishan 'a' (allí dice 'a')".

El resto de la enseñanza de asignaturas, como geografía e historia, en escuelas como la de T'inki, se da mayormente en castellano. A medida que se asciende de grado la enseñanza se va castellanizando.

g. en radiocomunicación. Tienen gran aceptación los programas radiales en quechua, especialmente los que difunden música popular de tipo folklórico. Los programas hechos por las emisoras comerciales son de mayor recepción, porque son actividades recreativas aceptadas por la modalidad con que son impartidas. Son más informales, con bromas, noticias, chistes, mensajes de saludos y música. Los programas con fines educativos no tienen esta aceptación por el grado de formalismo que presentan, pese a ser también en quechua. Como en todas partes en Ocongate y en Lauramarca la introducción de aparatos a transistores está impactando poderosamente e incentivando la comunicación más directa con el mundo externo.

En el área de Ocongate, a la que está integrada Lauramarca, el quechua tiene plena vigencia y no constituye elementos de discriminación ni marginación. La marginación se presenta cuando se considera al área en relación con el contexto global nacional y sobretodo en relación con los centros urbanos mayores, frente

a las valoraciones de lo costeño y lo serrano, lo citadino y lo rural. En este contexto el monolingüe quechua está en desventaja porque el idioma es limitativo a sus aspiraciones, impidiéndole el acceso a niveles de trabajo, educación, etc.

Esto también explica que hasta la fecha se ignore la oficialización del quechua, no habiéndosele concedido importancia, dado que en el área estuvo siempre vigente y no necesitó de respaldos legales para ser oficial. Para los mestizos, que en reducido número se han enterado de esta oficialización, no pasó de ser una medida retórica, porque no entienden qué se pretende con esta medida, que para ellos es obsoleta por el frecuente uso que siempre han dado al quechua.

VII. CONCLUSIONES GENERALES

En 1968 a raíz del cambio institucional de las Fuerzas Armadas, se inició en el Perú un proceso político cuyos objetivos explícitos eran la transformación de las bases estructurales de la sociedad en general y en especial en el medio rural, a través de la reforma agraria, la reforma de la educación y la oficialización del quechua. Se daban pues, condiciones excepcionales para lograr un verdadero cambio social sobre la base de una acertada conceptualización de la relación entre estructura e ideología y mediante un serio y orgánico programa de reformas que pretendía operar sobre ambas. Ello implicaba el fortalecimiento del poder político y de los aparatos democráticos administrativos capaces de establecer un Estado que por primera vez en el país hacía suya la tarea de transformar las condiciones de dependencia, atraso y subdesarrollo que caracterizaban a la sociedad peruana hasta entonces.

El caso peruano es particularmente importante y aleccionador, cuando se encara la problemática que vincula la educación, la lengua, la marginalidad social y las políticas que pretenden operar transformaciones profundas sobre ellas. En efecto, la situación rural hasta 1969 presentaba los rasgos típicos de concentración de tierras y de poder en las oligarquías terratenientes por un lado y la marginación de las masas campesinas que singularizan la situación de atraso y pobreza del mundo rural de los países subdesarrollados por otro. La carencia de educación y la predominancia de lenguas nativas se engarzaban con la base estructural de la marginalidad social, cerrando de esta manera un círculo vicioso que aseguraba la reproducción de las condiciones sociales imperantes. Los resultados tentativos de los casos presentados en este informe, acompañados por la experiencia acumulada hasta el presente en estudios que se vienen realizando sobre la realidad rural, señalan las enormes dificultades que afrontan los programas de reforma de estructuras llevadas a cabo con gran determinación y empleo de recursos desde 1968 hasta ahora.

En un intento de interpretación de la divergencia entre planes y logros, a pesar del alcance limitado de los casos presentados y de la parcialidad de una evaluación de los efectos de las reformas en tan corto tiempo, se plantea, en primer lugar, que toda planificación de cambio social, inclusive de aquel que objetivamente está diseñado para favorecer a las mayorías, no tendrá éxito si no se apoya en la toma de conciencia y correspondiente identificación y participación de las poblaciones afectadas. Se observa, por ejemplo, que la transformación de la tenencia de la tierra en Lauramarca y la creación de una cooperativa de producción, no ha significado un efectivo cambio en las actitudes y comportamiento de los campesinos. En ese contexto cualquier otro tipo de intervención diseñada o adoptada por la autoridad central, tiene escasas probabilidades de lograr los efectos deseados. Así, la reforma de la educación parece indicar que está tomando un rumbo que no difiere mucho del anterior.

Por el contrario, el caso de Vichaycocha, demuestra que la vitalidad y la solidez de su organización comunitaria aseguran condiciones de base sobre las que es mucho más posible efectuar o emprender políticas específicas que persigan mejorar la situación local. En este sentido, la contribución comunitaria es elemento indispensable para lograr los propósitos de la planificación y de las estrategias de desarrollo del Estado. Quizás sea éste el problema fundamental que todo programa de cambio político tenga que enfrentar: la distancia entre la concepción estatal y la estrategia de solución de ciertos problemas de acuerdo con las concep-

ciones de los propios pobladores.

Esto es indispensable en el caso específico de la educación. Sólo así se podrán aunar recursos y energías que utilizados para lograr metas compartidas, contribuyan a un efectivo uso de la educación para el desarrollo rural.

En segundo lugar, la tremenda heterogeneidad de la situación rural peruana, pluricultural y multilingüe, parece presentar barreras insuperables para programas de reforma que siguen concebidos con carácter generalizado y con perspectiva urbana. Las enormes necesidades de recursos para adaptar programas nacionales a los requerimientos de las situaciones locales, agravan aún más dichas dificultades. También en este caso, un alto grado de descentralización y delegación a las comunidades de base, de actividades que normalmente son dirigidas desde el poder central, permitiría una más activa participación e identificación local con las políticas de cambio. El caso de Quinua, por ejemplo, ilustra muy claramente los problemas derivados de la escasez de recursos para satisfacer los requerimientos que la nueva educación plantea. Es sintomático que los mismos profesores no hayan sido suficientemente informados sobre la función y la importancia de la oficialización del quechua como instrumento de rescate de la cultura local.

En tercer lugar, el problema de la educación y del desarrollo rural no puede ser percibido sin referencia explícita al contexto global de la interacción campo-ciudad. Aquí es preciso subrayar que cualquier intento de intervención sectorial sobre la educación con el fin de promover el desarrollo rural, sin considerar los términos de intercambio rural-urbano y lo que ellos implican, está destinado al fracaso. El caso de Vichaycocha, que por circunstancias muy excepcionales (como una larga tradición comunitaria sustentada en una relativa igualdad en la apropiación de los recursos locales), logra una inserción relativamente ventajosa en la economía de mercado, ejemplifica la situación de una comunidad en la que al disminuir los efectos negativos de su relación con la ciudad, su desarrollo no se ve bloqueado por factores externos. En este contexto la educación puede jugar un papel importante para mejorar la situación local. Pero cuando esas condiciones no son dadas, la educación por si sola no puede esperar contribuir al desarrollo rural. Más aún permaneciendo las áreas rurales en una situación de atraso y pobreza, el aumento de la escolaridad intensificaría los movimientos migratorios, agudizando de esta manera la brecha existente entre campo y ciudad. En investigaciones previas se comprobó que la probabilidad que un cierto nivel de escolaridad contribuya a la migración depende de las características socioeconómicas del contexto en que se da dicha relación (Alberti, Cotler, 1977). Así, en un contexto de alta concentración de poder y de baja diferenciación, aún pocos años de escolaridad sirven para determinar, relativamente, quienes son los que emigran.

Retomando el planteo inicial sobre la relación entre estructura e ideología, condiciones socioeconómicas y educación, cabe señalar un hecho fundamental: aún cuando se operen cambios en las dos esferas de la organización social, si estos cambios están diseñados e implementados verticalmente desde el poder oficial, la efectiva superación de los problemas planteados es muy improbable. La contribución de los recursos y energías locales es indispensable. Por lo que se refiere a la educación rural, ella debe ser concebida como un elemento estrechamente vinculado a la restante problemática social de la localidad. Esto debe ser mucho más que un reconocimiento conceptual; reclama un esfuerzo mancomunado a fin de que en la práctica la comunidad de base sienta suya la tarea de impulsar la

educación y sienta suyos los beneficios que ello acarrea. Convertir a la educación en una preocupación constante para la población local significa:

1. vincularla a la vida de la comunidad por intermedio del fortalecimiento de todas las instituciones comunitarias relacionadas con el quehacer educativo, como por ejemplo, asociaciones de padres de familia.
2. estrechar la relación entre educación y trabajo; no en sentido generalizado sino específicamente referida a la realidad local. En las zonas rurales, se debe impulsar un aprendizaje realista y concreto, que a partir de los conocimientos de la etnociencia local sobre actividades agropecuarias, pueda aportar nuevos elementos que efectivamente contribuyan a mejorar las actividades económicas básicas de la comunidad. Con este planteo no se pretende desconocer los aspectos positivos de una educación de corte más universal, sino subrayar la urgencia de que todos los recursos a nivel de la comunidad de base sean empleados para la solución de las necesidades vitales de la población. El caso de Vichaycocha es aleccionador en este sentido: la escuela está dotada de una pequeña parcela de tierra y de pocos animales cuyo trabajo y cuidado constituyen un laboratorio de aprendizaje no sólo en beneficio de los estudiantes, sino de toda la comunidad. Pero aún más, el caso de Vichaycocha enseña que las actividades agropecuarias de los estudiantes no deben ser simple ejercicio ilustrativo, sino adquirir todas las características de una empresa comunitaria racionalmente organizada y eficazmente inserta en la economía de la comunidad. Las actividades escolares de carácter agropecuario no son por cierto exclusivas de este caso, sino bastante generalizadas en el área andina, aunque en la mayor parte de los casos no logran la eficacia de Vichaycocha. Reconocer la potencialidad de esta vinculación escuela-comunidad y fortalecerla con el apoyo del Estado debe ser tarea de una educación nueva que de veras quiera contribuir al desarrollo del agro.
3. ampliar los ámbitos dentro de los cuales se da el proceso educativo. Las empresas escolares pueden representar un punto de partida concreto para motivar a jóvenes y adultos a interactuar y a participar en actividades de interés vital para la comunidad.
4. reconceptualizar el rol y la función del maestro en la educación rural, en el sentido de que, además de sus tareas educativas, él debe ser uno de los principales responsables y animadores de la interacción escuela-comunidad.

Por último, en las tres realidades concretas estudiadas, se ha podido comprobar que no ha habido articulación entre las actividades de reforma agraria, reforma de la educación y oficialización del quechua. Esta ha sido una falla grave, sobre todo si se considera que dicha articulación existía a nivel conceptual en los planes del proyecto político de las Fuerzas Armadas. Tal como se señaló anteriormente, si la reforma agraria debía incidir sobre las bases estructurales de la pobreza, atraso y marginalidad social de gran parte del campesinado, la reforma de la educación y la oficialización del quechua debían operar sobre su dimensión ideológica para considerar e institucionalizar los cambios estructurales. Pero a pesar de ello, en la práctica, ha habido desarticulación.

RESUMEN RÉSUMÉ SUMMARY

Una descripción del contexto socioeconómico y los rasgos culturales, educativos y lingüísticos más salientes en que se desenvuelve la población rural andina del Perú es el punto de partida del presente estudio. El intento consiste en identificar las interacciones entre dichas variables, dentro del desarrollo histórico concreto previo y posterior a 1968, año en que comienzan a implementarse las políticas de cambio del gobierno de las Fuerzas Armadas.

Las diversas variables se definen a partir de la tipificación de la estructura social básica de la sierra peruana, configurada sobre el bipolarismo hacienda tradicional y comunidades indígenas, y ponen de manifiesto la marginalidad económica y cultural que afecta a la población rural indígena.

El carácter de las reformas iniciadas a partir de 1968 se expresa principalmente a través de la Reforma agraria (1969), la Reforma educativa (1972) y la Oficialización del quechua (1975). Se trata de procesos de cambio que en muchos aspectos no responden a reivindicaciones percibidas o expresadas por la población afectada, sino a pautas doctrinarias del gobierno de las Fuerzas Armadas, y que, en determinados casos, requieren un verdadero proceso de adaptación por parte de los grupos beneficiados.

Los autores incluyen tres estudios de caso, a través de los cuales se evidencia el significado real de estas políticas de cambio. Se parangonan los casos de la comunidad de La Quinua (departamento de Ayacucho, sierra central), el de Vichaycocha (región de la puna, en la cuenca del Chancay) y el de la comunidad de Lauramarca (región del Cuzco, sierra sur). Con diverso grado de predominio de actividades agrícola-ganaderas, con mayor o menor pervivencia de patrones culturales tradicionales, con distintas experiencias de organización y movilización - quechua-hablante una, hispano-hablante por desquechuización otra, y en transición la tercera - estos tres grupos sociales presentan una muestra ilustrativa de la heterogeneidad estructural de la 'mancha india' de los Andes peruanos.

En términos de implicancias concretas, la caracterización de los casos analizados permite afirmar el carácter imprescindible de la contribución de los recursos y las energías locales. Convertir a la educación en una responsabilidad y una preocupación constante para la población local exige como contrapartida que aquella debe transformarse en un elemento de vinculación estrecha con toda la problemática social del entorno, expresada y sentida por la gran mayoría de los pobladores.

Une description du contexte socioéconomique et des traits culturels, éducatifs et linguistiques plus rélevants où se développe la population rurale andine du Pérou, c'est le point de départ de cette étude. Le dessein tient à identifier les interactions de ces variables dans le développement historique concret avant et après l'année 1968 où se met en marche la politique de changement du gouverne-

ment des Forces Armées.

Les différentes variables se définissent de la typification de la structure sociale de base de la 'sierra' péruvienne formée par la bipolarité "hacienda" traditionnelle et communautés indigènes mettant en évidence la marginalité économique et culturelle qui touche la population rurale indigène.

Le caractère des réformes commencées à partir de 1968 est clairement révélé par la Réforme agraire de 1969, par la Réforme éducative en 1972 et par l'officialisation du quichua en 1975. Il s'agit de processus de changements qui à certains égards n'obéissent pas à des revendications perçues ou réclamées par la population affectée mais à des normes doctrinaires du gouvernement des Forces Armées et qui, dans certains cas, exigent un véritable processus d'adaptation de la part des groupes bénéficiés.

Les auteurs inscrivent trois études de cas par lesquelles la signification réelle de cette politique de changement est mise en relief. On confronte les cas de la communauté de La Quinua, département d'Ayacucho, 'sierra' centrale; celui de Vichaycocha, région de la puna, dans le bassin du Chancay; et celui de la communauté de Lauramarca, région du Cuzco, 'sierra' sud. Ces trois groupes sociaux présentent un échantillon illustratif de l'hétérogénéité structurale de 'l'empreinte indigène' des Andes péruviens, avec une différent degré dans la prédominance des activités agricoles et d'élevage, avec un différent pervivence des normes culturelles traditionnelles et avec de différentes expériences d'organisation et de déplacement-quichuaphone la première, hispanophone par déquichuisation la deuxième et en transition la troisième.

En termes de conséquences concrètes, la caractérisation des cas analysés permet d'affirmer le caractère indispensable de la contribution des ressources et des énergies locales. Faire de l'éducation une responsabilité et un souci soutenu pour la population du lieu, exige, en contrepartie, que celle-là devienne un élément ayant un étroit rapport avec tous les problèmes sociaux de l'entourage, exprimés et ressentis par la plupart des habitants.

A description of the socio-economic context and of the most outstanding cultural, educational and linguistic features prevailing among the rural Andean population of Peru is the starting point of the present study. An attempt is made to identify the interactions between these variables within the specific historical development prior to 1968, the year in which the policies of change in the Government of the Armed Forces began to be implemented, and thereafter.

The different variables are defined on the basis of the typology of the basic social structure of the Peruvian sierra, formed on the bipolarism of traditional estates and indigenous communities, and show the economic and cultural marginality affecting the rural indigenous population.

The nature of the reforms initiated in 1968 is expressed mainly through the land reform (1969), the educational reform (1972) and the adoption of Quechua as an official language (1975). These changes in many aspects took place not in

response to claims perceived or expressed by the affected population but to doctrinal standards of the Government of the Armed Forces which in some cases call for a real process of adaptation on the part of the groups benefitted by them.

The authors include three case studies, from which the real significance of these policies of change is made evident. Comparisons are made between the community of La Quinua (department of Ayacucho, in the Central Sierra), Vichaycocha (puna region in the Chancay basin) and the community of Lauramarca (Cuzco region, Southern Sierra). With varying degrees in the predominance of agricultural and animal husbandry activities, with a larger or smaller prevalence of traditional cultural patterns, with different organization and mobilization experiences - one Quechua-speaking, another Spanish-speaking through 'dequechuization', and the third in transition - these three social groups present an illustrative sample of the heterogeneous structure of the 'Indian patch' of the Peruvian Andes.

In terms of concrete implications, characterization of the cases analysed makes it possible to assert the indispensable nature of the contribution of local resources and energies. To convert education into a constant concern and responsibility on the part of the local population demands that, as a counterpart, it become a close link with the whole of the social problems of the neighbourhood, expressed and felt by the large majority of the population.

BIBLIOGRAFIA

- Alberti, Giorgio y Julio Cotler. 1977. Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. Perú Problema 8. 2da. edición. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- Colección de gramáticas y diccionarios quechuas. 1976. Ancash-Huaylas / Ayacucho-Chanca / Cajamarca-Cañaris / Cuzco-Collao / Junín-Huanca / San Martín. Coordinado por Alberto Escobar, Instituto de Estudios Peruanos, Lima (en convenio con el Ministerio de Educación). 12 vols.
- Escobar, Alberto. 1972. "Lingüística y política" en: El reto del multilingüismo en el Perú. Perú Problema 9. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. págs. 15-36.
- Escobar, Alberto (compilador), José Aliaga, Rodolfo Cerrón-Palomino, André-Marcel d'Ans, Augusto Escribens, Raúl González Moreyra, Marta Hardman, Gary Parker, Inés Pozzi-Escot, Alfredo Torero, Wolfgang Wölck. 1972. El reto del multilingüismo en el Perú. Perú Problema 9. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- Escobar, Alberto, José Matos Mar y Giorgio Alberti. 1975. Perú ¿país bilingüe? Perú Problema 13. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- Ministerio de Educación, Perú. 1970. Reforma de la educación peruana. Informe general. Lima.
- Oficina Nacional de Estadística y Censo. 1974. Censo Nacional de Población 1972. Tomo I. Oficina Nacional de Estadística y Censo. Lima.
- Paredes, Perí y Luis Soberon. 1972. "Educación, contactos urbanos y migración" en: Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. Perú Problema 8. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. págs. 67-79.
- Pozzi-Escot, Inés. 1972. "El castellano en el Perú: norma culta nacional versus norma culta regional" en: El reto del multilingüismo en el Perú. Perú Problema 9. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. págs. 125-145

APENDICE

Cuadro 1. Perú: Población urbana, rural y total de los departamentos de la mancha india, 1940, 1961 y 1972
(personas y porcentajes)

Departamento	1 9 4 0			1 9 6 1			1 9 7 2		
	Total perso- nas	Urbana porcen- tajés	Rural porcen- tajés	Total perso- nas	Urbana porcen- tajés	Rural porcen- tajés	Total perso- nas	Urbana porcen- tajés	Rural porcen- tajés
Ancash	424 975	22,9	77,1	582 598	33,2	66,8	726 215	47,2	52,8
Apurímac	258 094	14,3	85,7	288 223	19,8	80,2	308 613	24,3	75,7
Ayacucho	358 991	23,8	76,2	400 772	25,3	74,7	457 441	32,9	67,1
Cuzco	486 592	25,2	74,8	611 972	32,4	67,6	715 237	36,7	63,3
Huancavelica	244 595	15,5	84,5	302 817	19,1	80,9	331 629	24,0	75,0
Huánuco	234 024	18,7	81,3	328 919	21,2	78,8	414 468	26,6	73,4
Puno	548 371	13,0	87,0	686 260	18,1	81,9	776 173	23,8	76,2
República	6 207 967	36,1	63,9	9 906 746	47,4	52,6	13 538 208	59,5	40,5
Promedio		19,1	80,9		24,1	75,9		30,8	69,2

Fuente: Elaborados sobre la base de los resultados oficiales de los Censos Nacionales de 1940, 1961 y 1972.

Cuadro 2. Perú: Población de 5 años y más por idioma en la mancha india, 1940, 1961 y 1972
(personas y porcentajes)

Departamento	1 9 4 0				1 9 6 1				1 9 7 2				a/
	Total	Caste- llano	Idioma autóc- tono	Bilin- güe	Total	Caste- llano	Idioma autóc- tono	Bilin- güe	Total	Caste- llano	Idioma autóc- tono	Bilin- güe	
	perso- nas	porcen- tajés	porcen- tajés	porcen- tajés	perso- nas	porcen- tajés	porcen- tajés	porcen- tajés	perso- nas	porcen- tajés	porcen- tajés	porcen- tajés	
Ancash	353 923	44,9	55,1	29,8	474 118	64,3	35,7	30,9	603 273	45,3	54,7	54,7	
Apurímac	216 094	15,7	84,3	13,4	232 026	28,8	71,2	24,6	254 979	8,3	91,7	91,7	
Ayacucho	290 531	15,0	85,0	14,1	328 796	34,2	65,8	26,7	378 368	9,9	90,1	90,1	
Cuzco	410 258	20,4	79,6	18,9	500 485	39,7	60,3	29,7	597 571	21,2	78,8	78,8	
Huancavelica	202 981	21,1	78,9	19,9	244 059	38,1	61,9	31,9	272 469	13,1	86,9	86,9	
Huánuco	192 610	47,3	52,7	35,8	264 981	68,3	31,7	38,4	339 881	43,9	56,1	56,1	
Puno	462 585	16,5	83,5	15,2	556 139	39,5	60,5	34,3	647 506	8,5	91,5	91,5	
República	5 138 732	64,4	35,6	16,9	8 079 000	83,6	16,4	19,5	11 337 194	69,4	30,6	30,6	
Promedio		25,8	74,1	21,0		44,7	55,3	31,2		21,5	78,5	78,5	

Fuente: Elaborado sobre la base de los resultados oficiales de los Censos Nacionales de 1940, 1961 y 1972.

a/ En el año 1972 el Censo no discrimina población bilingüe de población monolingüe en idioma autóctono.

Cuadro 3. Perú: Población por grado de alfabetismo y sexo en los departamentos de la mancha india, 1940, 1961 y 1972
(personas y porcentajes)

Departamento	1 9 4 0				1 9 6 1				1 9 7 2			
	Total	Alfabeta	Sexo		Total	Alfabeta	Sexo		Total	Alfabeta	Sexo	
	perso- nas	porcen- tajés	M	F	perso- nas	porcen- tajés	M	F	perso- nas	porcen- tajés	M	F
Ancash	429 975	25,1	65,1	34,9	582 598	37,1	60,9	39,1	726 215	47,1	58,7	41,3
Apurímac	258 094	10,8	77,5	22,5	288 223	19,0	72,1	27,9	308 613	28,4	67,3	32,7
Ayacucho	358 991	12,1	69,1	30,9	410 772	21,6	66,3	31,7	457 441	31,5	64,6	35,4
Cuzco	486 592	15,0	68,7	31,3	611 972	27,0	68,5	31,5	715 237	38,4	64,1	35,9
Huancavelica	244 595	12,7	73,5	26,5	302 817	21,7	69,0	31,0	331 629	30,9	65,6	34,4
Huánuco	234 024	20,5	70,8	29,2	328 919	31,3	64,5	35,5	414 468	40,9	61,8	38,2
Puno	548 371	11,0	79,5	20,5	686 260	26,7	72,3	27,7	776 173	40,8	64,4	35,6
República	6 207 967	40,3	61,2	38,8	9 906 746	46,9	58,3	41,7	13 538 208	56,1	55,9	44,1
Promedio		15,3	72,1	27,9		26,4	67,9	32,1		36,8	62,8	37,2

Fuente: Elaborado sobre la base de los resultados oficiales de los Censos Nacionales de 1940, 1961 y 1972.

Cuadro 4a. Perú: Población económicamente activa por ramas de actividad en los departamentos de la mancha india, 1940.

(personas y porcentajes)

Departamento	Total	Agricultura	Servicios	Comercio	Industria manufacturera	Construcción	Transportes	Otras
	personas	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes
Ancash	154 556	73,0	5,4	2,1	14,2	0,7	0,7	3,9
Apurímac	113 059	76,8	3,3	1,2	14,0	1,8	0,6	2,3
Ayacucho	154 061	75,5	3,2	2,5	14,3	0,5	0,7	3,3
Cuzco	219 487	65,9	6,1	4,0	18,0	1,2	0,9	3,9
Huancavelica	96 372	77,9	2,7	2,3	11,7	0,9	0,6	3,9
Huánuco	81 398	78,4	3,5	2,2	10,5	1,7	0,8	2,9
Puno	271 283	78,6	2,8	2,3	12,0	0,6	0,5	3,2
República	2 475 339	62,5	6,7	4,5	15,4	1,8	2,1	7,0
Promedio		75,1	3,9	2,4	13,5	1,1	0,7	3,3

Fuente: Elaborado sobre la base de los resultados oficiales del Censo Nacional de 1940.

Cuadro 4b. Perú: Población económicamente activa por ramas de actividad en los departamentos de la mancha india, 1961.

(personas y porcentajes)

Departamento	Total	Agricultura	Servicios	Comercio	Industria manufacturera	Construcción	Transportes	Otras
	Personas	Porcentajes	Porcentajes	Porcentajes	Porcentajes	Porcentajes	Porcentajes	Porcentajes
Ancash	167 788	63,5	9,1	4,9	12,8	2,4	1,7	5,6
Apurímac	79 813	77,0	7,1	3,5	7,3	1,3	0,6	3,2
Ayacucho	113 572	76,7	6,9	4,8	6,4	1,2	0,6	3,4
Cuzco	205 549	61,4	11,0	8,5	12,0	2,2	1,3	3,6
Huancavelica	85 652	78,3	5,5	3,8	4,5	1,1	0,5	6,3
Huánuco	94 522	76,3	7,8	4,7	6,0	1,5	1,2	2,5
Puno	227 116	71,4	6,7	6,1	8,8	2,0	1,1	3,9
República	3 124 579	49,8	15,3	9,0	13,2	3,3	3,0	6,4
Promedio		72,1	7,7	5,2	8,3	1,6	1,0	4,1

Fuente: Elaborado sobre la base de los resultados oficiales del Censo Nacional de 1961.

Cuadro 4c. Perú: Población económicamente activa por ramas de actividad en los departamentos de la mancha india, 1972.

(personas y porcentajes)

Departamento	Total	Agricultura	Servicios	Comercio	Industria manufacturera	Construcción	Transportes	Otras
	personas	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes
Ancash	184 958	50,5	10,5	6,9	12,2	4,8	3,3	11,8
Apurímac	71 189	78,0	7,4	3,2	4,6	1,3	0,8	4,7
Ayacucho	105 786	73,3	8,1	5,2	5,6	1,6	1,0	5,2
Cuzco	209 609	61,6	10,0	7,3	9,3	2,5	1,7	7,6
Huancavelica	79 952	70,0	5,5	4,4	4,8	3,9	0,8	10,6
Huánuco	102 863	70,7	8,4	5,5	5,2	2,4	1,7	6,1
Puno	218 678	66,3	8,3	6,1	9,8	2,5	1,4	5,6
República	3 786 160	39,7	17,5	10,5	12,7	4,5	4,4	10,7
Promedio		67,2	8,3	5,5	7,4	2,7	1,5	7,4

Fuente: Elaborado sobre la base de los resultados oficiales del Censo Nacional de 1972.

Cuadro 5. Perú: Población económicamente activa por grado de educación en los departamentos de la mancha india, 1972

(personas y porcentajes)

Departamento	Total	Agricultura	Servicios	Industria manufacturera	Comercio	Construcción	Transportes	Otras
	personas	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes	porcentajes
Ancash	184 958	50,4	10,5	12,2	6,9	4,7	3,3	12,0
Sin educación		84,2	32,1	57,5	53,6	61,5	35,6	
Primaria		12,4	15,5	25,1	27,0	25,6	37,9	
Superior		3,4	52,4	17,4	19,4	12,9	26,5	
Apurímac	71 189	77,9	7,4	4,6	3,2	1,3	0,8	4,8
Sin educación		87,0	31,9	77,3	55,3	68,8	20,9	
Primaria		10,0	10,8	14,9	25,7	20,4	38,1	
Superior		3,0	57,3	7,8	19,0	10,8	41,0	
Ayacucho	105 786	73,3	8,1	5,6	5,2	1,6	1,0	5,2
Sin educación		88,0	32,9	74,9	61,3	72,4	34,2	
Primaria		8,6	8,6	14,1	19,9	16,0	28,2	
Superior		3,4	58,5	11,0	18,8	11,6	37,6	
Cuzco	209 609	61,6	10,0	9,3	7,3	2,5	1,7	7,5
Sin educación		87,8	37,8	69,8	59,3	64,0	24,3	
Primaria		8,7	12,5	17,4	20,4	21,9	37,7	
Superior		3,5	49,7	12,8	20,3	14,1	38,0	
Huancavelica	79 952	70,0	5,5	4,8	4,4	3,9	0,8	10,6
Sin educación		88,1	34,4	80,2	61,8	53,1	34,9	
Primaria		8,4	8,3	12,7	21,5	20,2	35,9	
Superior		3,5	57,3	7,1	16,7	26,7	29,2	
Huánuco	102 863	70,7	8,4	5,2	5,5	2,4	1,7	6,1
Sin educación		84,5	30,3	60,5	47,1	58,0	32,2	
Primaria		11,8	14,5	21,8	26,9	25,6	36,0	
Superior		3,7	55,2	17,7	26,0	16,4	31,8	
Puno	218 678	66,3	8,3	9,8	6,1	2,5	1,4	5,6
Sin educación		85,9	31,7	80,1	66,3	76,7	35,0	
Primaria		7,2	15,4	12,8	20,1	17,2	36,4	
Superior		6,9	52,9	7,1	13,6	6,1	28,6	
República	3 786 160	39,7	17,5	12,7	10,5	4,5	4,3	10,8
Sin educación		81,8	27,3	41,2	39,6	49,5	27,1	
Primaria		13,2	18,1	27,1	24,5	27,1	34,8	
Superior		5,0	54,6	31,7	35,9	23,4	38,1	
Promedio		67,2	8,3	7,4	5,5	2,7	1,5	7,4
Sin educación		86,5	33,0	71,5	57,8	64,9	31,0	
Primaria		9,6	12,2	17,0	23,1	21,0	34,1	
Superior		3,9	54,8	11,5	19,1	14,1	34,9	

Fuente: Elaborado sobre la base de los resultados oficiales del Censo Nacional de 1972.

Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

Publicaciones

Educación e industrialización en la
Argentina. DEALC/1

Educación y desarrollo en Costa Rica.
DEALC/2

Financiamiento de la educación en
América Latina. DEALC/3

Expansión educacional y estratificación
social en América Latina (1960-1970).
DEALC/4

Modelos educativos en el desarrollo
histórico de América Latina. DEALC/5

Educación, imágenes y estilos de
desarrollo. DEALC/6

Educación y desarrollo en el
Paraguay. DEALC/7

Seminario Desarrollo y educación en
América Latina y el Caribe. Informe
final. DEALC/8

Industria y educación en El Salvador.
DEALC/9

Educación, lengua y marginalidad
rural en el Perú. DEALC/10

En prensa

Educación para el desarrollo rural
en América Latina. DEALC/11

Publicación impresa por
Reprografías JMA S.A.
SAN JOSE 1573
Buenos Aires

SEDE DEL PROYECTO

**COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES**

CERRITO 264 5º P.
CASILLA DE CORREO 4191
TELEFONOS 35-2947 2988 3122 3138
DIRECCION CABLEGRAFICA UNATIONS
BUENOS AIRES - REPUBLICA ARGENTINA