

Congreso Internacional de **Investigación y Pedagogía**

nuevos ESCENARIOS
SUJETOS
ESCUELAS **nuevas**



11-15
OCTUBRE

Freire y la Educación Contemporánea 2021





LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN PUEBLOS QUECHUAS DEL PERÚ

Autor:

Mendoza Zapata, Rossana María

Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Lima-Perú)

Correo electrónico: rossanamendoza007@gmail.com

Eje temático: Educación y Diversidad

Resumen: La ponencia resume uno de los resultados de la investigación: Tan cerca y tan lejos del sur: las maneras de ser y actuar lo político en “jóvenes” surandinos del Perú, realizada entre los años 2017-2020 para obtener el grado doctoral en ciencias sociales, niñez y juventud por la Universidad de Manizales (Colombia). Epistemológicamente se realizó desde una postura decolonial apoyada en los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad y en particular en los de Aníbal Quijano en cuanto a las categorías colonialidad del saber y heterogeneidad histórica estructural. En lo metodológico la apuesta fue por una Investigación Acción Participativa con familias de tres comunidades en Apurímac, Huancavelica y Ayacucho (Andes del sur del Perú) y con jóvenes autoidentificados como quechuas procedentes de las mismas regiones residentes en Lima. Uno de los aspectos de mayor interés que emergieron de la investigación fue la educación, constatando que niños, jóvenes y adultos sostienen la ilusión que su incorporación al sistema educativo formal les brinde mayores oportunidades para vivir mejor, sin embargo, sus tránsitos por la

escuela suelen cuestionar sus modos de vivir la vida, sus culturas e historias familiares proyectándoles un futuro lejos de sus comunidades. En ese sentido, la educación recibida dista de aquella otra educación familiar y comunitaria que se puede resumir en el término “Ruraspa Yachanchiq” (aprender haciendo) que reproduce y renueva su cultura, tecnología, arte y conocimientos propios en su cosmovisión, y que le otorga un lugar protagónico en la vida familiar y comunitaria.

Palabras clave: Interculturalidad, Decolonialidad y Educación Intercultural Bilingüe

Introducción

La pregunta que guio la investigación fue: ¿Cómo las y los “jóvenes” procedentes de pueblos quechuas del sur andino del Perú construyen su propio “ser joven” en contextos de imposición neocolonial/neoliberal y a la vez de resistencias de los pueblos originarios, cerca y lejos de sus lugares de origen? Ubicándolos en una tensión que les afecta y coloca en difíciles encrucijadas expresadas a lo largo de la investigación: ser o no ser como sus padres; valorar más la educación ofrecida por el sistema formal o la educación ofrecida por su familia y comunidad; quedarse o irse de la comunidad; celebrar las fiestas o mantenerse fieles a las iglesias evangélicas; usar o no sus ropas típicas; hablar quechua o castellano; usar o no las tecnologías de información y comunicación, entre otras.

Estas encrucijadas se explican entre otras razones por el lugar que tienen los pueblos originarios en la sociedad nacional y en particular los pueblos quechuas. Los últimos censos nacionales (INEI 2018) constatan que en el territorio peruano se concentran 55 pueblos indígenas u originarios, que hablan 48 lenguas distintas, cuatro andinas y 44 amazónicas, lo cual le da al Perú, un

carácter de país diverso, multicultural y multilingüe (Ministerio de Cultura, 2019). Según la lengua aprendida desde su niñez, el 82,6% (22 millones 209 mil 686 personas) de la población de cinco y más años de edad manifestó haber aprendido hablar el Castellano, pero el 13,9% (3 millones 735 mil 682) el quechua, convirtiéndose en la segunda lengua más hablada del país. No obstante, el 22,3% de la población de 12 y más años de edad (más de 5 millones) se autoidentificó como quechua según su origen, costumbres y/o antepasados. El censo revela, además, que las poblaciones quechuas no están asentadas únicamente en sus territorios de origen, sino que están presentes en las 25 regiones del Perú, lo que evidencia la dinámica migratoria interna y la reducción de la población rural que apenas constituye el 20,7%. Estas cifras colocan a los pueblos originarios como pueblos vivos y presentes que ocupan sus territorios de origen y otros territorios en diálogos y conflictos con otros pueblos y culturas, en especial con la cultura hegemónica predominante “criolla” y occidentalizada. Sólo en Lima se concentra el 25% de ellos.

Los censos nacionales también nos ofrecen datos que expresan desigualdades relacionadas al origen étnico, por ejemplo, el 3% de blancos y mestizos aparecen sin ningún nivel educativo mientras 8% de los quechuas están en esa condición; 35% de blancos y mestizos tienen educación superior frente a 25% de los quechuas. No obstante, estas brechas se profundizan en las tres regiones de la investigación: En la población de 12 a más años autoidentificada como quechua según el nivel de estudio alcanzado se tiene que en Apurímac el 15% de población no llegó nunca a la escuela, una cuarta parte alcanzó la primaria, poco más del 39% la secundaria, y sólo 8% logró estudios universitarios completos, similar en las otras dos regiones de Huancavelica y Ayacucho.

~~Es importante señalar tres acontecimientos para entender a los pueblos quechuas de hoy: la expansión de los servicios de educación y las vías de~~

~~comunicación desde las primeras décadas del siglo XX; el derecho al voto a la población analfabeta desde 1980; y el conflicto armado interno entre los años 1980 y 2000.~~ En relación a la expansión de los servicios de educación, Contreras (1996) explica que la primera etapa se dio entre 1869-1920 en el marco de un proyecto nacional, civilista y modernista, con el propósito de castellanizarlos y urbanizarlos. Entre los años 1940 y 1970, emerge a la luz de los proyectos políticos socialistas y la corriente indigenista tras la evidencia de los escasos resultados alcanzados por el modelo anterior. Dicha corriente, propugnaba el reconocimiento y preservación de las virtudes de la cultura indígena. A partir de los años 1970 hubo varios intentos por ampliar la oferta educativa intercultural y bilingüe para las niñas, niños y jóvenes de pueblos originarios con poco éxito.

Actualmente, la mayoría de las niñas y niños logran el acceso a la educación básica y menos en el nivel superior, siendo la educación intercultural bilingüe (EIB) la modalidad para los pueblos originarios de los Andes y Amazonía. El Informe Defensorial 152 de la Defensoría del Pueblo (2011) puso en evidencia que en el Perú había casi 1.5 millones de niñas, niños y jóvenes con edades entre 3 y 24 años que hablaban lenguas originarias y el 83% no participaba en un programa escolar bilingüe o estaba fuera del sistema educativo. A partir de entonces se asignaron recursos para la implementación de la EIB enfocada en la población escolar indígena y a fines del 2019 se contaba con 26, 862 escuelas EIB a nivel nacional (que representa el 32,7% de las escuelas públicas del Perú) de las cuales 22,045 se ubican en zonas andinas atendiendo más de un millón de estudiantes.



Metodología Una IAP en modo andino

La metodología en su diseño se apoyó en conceptos, teorías e intenciones, no para subordinar o interpretar (o colonizar) sino para comprender las realidades y los seres humanos que viven esas realidades en escenarios complejos de comunidad (en su sentido territorial y humano). En consistencia con la postura epistemológica que guía la investigación se trajo la categoría de heterogeneidad histórica estructural que desarrolla Quijano (1992) para reconocer en las y los quechuas sus experiencias de modernidad y como ésta atraviesa los ámbitos de la existencia social, es decir: trabajo, naturaleza, sexo y reproducción, autoridad colectiva y subjetividad. Cada uno de los denominados ámbitos de la existencia social se asumen históricamente heterogéneos.

La heterogeneidad histórico estructural para Quijano (2013), es una línea de desarrollo teórico que vuelve al concepto de estructuración social como consecuencia de la colonialidad del poder. Supone que en las relaciones de poder que pueden ser de dominación, explotación y/o conflicto en los distintos ámbitos de la existencia social, se produce articulación heterogénea, discontinua y en conflictividad; y cada elemento que aparece resulta siendo una particularidad, una especificidad e incluso una singularidad bajo un patrón histórico de poder manifiesto en el eurocentrismo, en el capitalismo (entendido como relación social basada en la mercantilización de la fuerza de trabajo), en la colonialidad del poder y en la conformación del estado-nación. Siendo la colonialidad el eje común que articula todos los ámbitos heterogéneos y discontinuos en una estructura histórico-social.

Siguiendo el camino de la Investigación Acción Participativa se contó con cuatro jóvenes quechuas como coinvestigadores en la apuesta por construir conocimientos desde el entretejido de perspectivas, visiones, culturas y formas de pensamiento diversas. Ellos iban y venían como hijos e hijas de las

comunidades y a la vez como jóvenes universitarios en investigación haciendo posible la emergencia de sus autobiografías en reencuentro con las historias familiares y comunitarias más profundas. Como diría Rivera Cusicanqui en entrevista con Cacopardo (2018), es "...para contar la historia y hacerse cargo de toda la sangre que los habita. Así de simple. Y entonces empezar a reconocer esos momentos de herida colonial infringida o recibida" (p.188).

La participación de los coinvestigadores facilitó la decisión de las comunidades de participar en la investigación, y a su vez actuaron como puentes culturales, lingüísticos y generacionales. Por su parte la comunidad suscribió el consentimiento informado colectivo en representación de las familias, quienes fueron invitadas a participar en todas las actividades de investigación que se diseñaron. Y es que si bien, la investigación se planteó en torno a las sipas/wayna (términos en lengua quechua para designar a quiénes ya no son niños, pero tampoco adultos) todas las personas de las comunidades nos hablaban de esa etapa de vida. Para ello, el equipo investigador dejó en claro el compromiso de actuar con respeto y compartir los hallazgos en diferentes momentos como lo orienta la IAP.

En su modo andino, la IAP conjuga con el principio de la reciprocidad descrito en la matriz cultural quechua, antes de la colonización:

La reciprocidad o lógica del don -dar y recibir, dar esperando recibir comprometiéndose a devolver (Mauss 1950, 1925)- fue el elemento central de organización social entre los incas en la medida en que esa sociedad no conoció el mercado ni el dinero como formas e instrumentos para el intercambio de productos" (Montoya, 2010, p.485).

Asimismo, la IAP en su modo andino tuvo como metáfora al pututu, que es la caracola marina convertida en un instrumento natural en los Andes milenarios,



usado para convocar, ritualizar, celebrar o alertar en diferentes ocasiones. Se han encontrado en su forma natural y hechas de cerámica en culturas pre inca como Chavín, Mochica, Vicus (Gudemos 2009). En la actualidad se considera un objeto sagrado para los pobladores asentados en todo el territorio andino incluido el Perú. Al apreciar su forma se observa que es un continuo desde dentro hacia fuera, con surcos a manera de caminos en una constante invitación al kuchka purisipa (caminar juntas y juntos) y cada viaje es diferente. Se aprende en cada vuelta a las montañas porque esos caminos pueden ser de luz y oscuridad en muchos matices que reflejan la diversidad y nos alejan de las dicotomías y los esencialismos.

Educación formal y Ruraspa Yachanchiq

Las actividades de investigación fueron diversas y permitieron que emerjan doce aspectos de interés en la vida de las sipas/wayna, los mismos que fueron organizados en cuatro dimensiones como se observa en la figura 1. Para fines de la ponencia se centrará en la dimensión relacionada con la educación y los conocimientos y saberes articulados en el Ruraspa yachanchik o aprender haciendo:

Figura 1. Aspectos de interés y dimensiones en la vida de las sipas/wayna



Nota. Tomado de Mendoza-Zapata, 2020 (tesis doctoral)

La educación formal, esperada por décadas, guarda un sitio muy importante en la vida de las comunidades como lo expresan los diálogos con las abuelas y abuelos que dan cuenta de esta aspiración, cuando evidentemente apenados mencionan que nunca fueron a la escuela o que solo alcanzaron estudiar algunos grados en el nivel de la primaria, los suficientes para leer y escribir; a diferencia de sus hijas, hijos y nietos de 40 años a menos que han logrado acceder a la escuela y en algunos casos culminar los 14 años de educación básica que impone el sistema educativo peruano. En las comunidades y en el imaginario social, las escuelas, donde se imparte la educación formal se aprecian como lugares importantes dirigidas por autoridades investidas de un título técnico o universitario, pero ajenos a la vida comunal, con muros o mallas metálicas que establecen sus límites, los reales y los simbólicos.

Lo cierto es que la educación a través de la escuela reproduce, homogeniza y proyecta en las sipas/wayna una manera de ser joven que combina nuevas identidades que se traslapan, alternan o imponen sobre su identidad étnica: estudiante, empleado, y/o migrante. Cada cual con determinadas características que obedecen a las lógicas de mercado y de la gestión estatal moderna, que intentan modelar una vida óptima en donde el mundo andino queda en cuestión. Bajo esas lógicas muchos maestros justifican la violencia en las escuelas, el silenciamiento de su lengua originaria, la burla por vestir ropas típicas. Las y los mayores que observan los cambios en sus hijas e hijos dirán: "Parece que la escuela ha venido a robarnos a nuestros hijos..." (PRATEC, 2005, p.85).

Las sipas/wayna saben muy bien que deben culminar su educación secundaria si es que quieren estudiar una carrera técnica o profesional o conseguir un trabajo que les permita más ingresos y no sólo como jornaleros, cocineros, lavaplatos, ayudantes de construcción u obreros con pagas exiguas. No obstante, se observa a pocos disfrutando la educación recibida, tal vez porque



suele ser en castellano, en aulas cerradas, con contenidos de poco significado para ellas y ellos, con escasos recursos pedagógicos y con maestros que no siempre se muestran motivados, por el contrario, usan la amenaza, los golpes y los insultos como mecanismos de control. En ese sentido no son diferentes a las escuelas urbanas. Los currículos estandarizados y el disciplinamiento son dos aspectos que caracterizan las escuelas desde su creación, lo cual dista mucho de los intereses de las sipas/wayna y de sus formas de relacionarse con otros.

Se aprecia en la figura 2 la formación en los patios escolares que se realiza bajo una secuencia de órdenes similares al ejército antes de iniciar las labores, durante ceremonias o al término de la jornada escolar.

Figura 2. *Sipas/wayna en filas de formación antes de comenzar una ceremonia en la escuela de Anchihuay Sierra – Ayacucho (diciembre, 2018)*



Nota. Tomado de Mendoza-Zapata, 2020 (tesis doctoral)

En la Comunidad de Cuticsa-Huancavelica, se observó dentro de su colegio secundario que disfrutaban los recreos más no las sesiones de clase. Algunas docentes que confirmaron lo observado nos dijeron que puede deberse a que en la escuela primaria recibieron una educación autoritaria con pocas actividades para la expresión libre. En ese sentido, es cuestionable la autoridad



que ejercen docentes y directores en las instituciones educativas y en las comunidades. Es así como se ha instalado la escuela, como una institución diferenciada, ajena, que imparte conocimientos y que tiene sus propios e inobjetable sistemas de autoridad, reproduciendo en las personas de la comunidad un lugar de subalternancia, donde predomina el silencio y la sumisión.

Muy lejos se encuentra la familia y la comunidad como otras fuentes de conocimientos, valores, tecnologías y creencias que reproducen el mundo andino, en donde la autoridad proviene de la experiencia y la sabiduría puesta en acción, no necesariamente de la adultez. Esto se relaciona con los atributos desarrollados en las diversas etapas de vida del runa que no son disyuntivas o cancelatorias. Por ejemplo, una sipas puede haber desarrollado conocimientos y habilidades que la facultan a curar a los animales, tomar decisiones en casa o hacer vida académica sin que elimine el juego como parte de su vida cotidiana.

En las tres comunidades el juego o pukllay ha sido parte esencial del relacionamiento y formación de vínculos durante la investigación, atrayendo a niñas, niños, sipas y wayna que participaban divertidamente con el equipo. No obstante, otro es el juego libre y espontáneo que vivenciamos una mañana en Asacasi con Joel (wayna) y Diana (8 años), al que se sumó Natividad, madre de Sebastián (wayna coinvestigador). Mientras conversábamos diversos temas, Joel comenzó a abstraerse elaborando una cancha de fútbol con graderías hechas de barro y apoyándose en herramientas improvisadas como un palo y unos retazos de fierro que encontró en el camino; seguidamente Diana empezó a construir una casa con cocina; Cintia hizo una mina de socavón en miniatura con sus caminos de salida y entrada; y Sebastián se dedicó a hacer carreteras serpenteantes para que circulen pequeñas piedras a manera de vehículos. De repente noté que la mamá de Sebastián jugaba con el huarcco, una planta espinosa que da frutos similares a las tunas, ella las recolectaba y las exploraba



por dentro. Y así, sin darme cuenta, estaba comiendo panes imaginarios (que eran pequeñas hojas redondas) que Diana había horneado en su pequeña cocina de barro.

Figura 3. *Juego libre con barro en la Comunidad de Asacasi- Apurímac (diciembre, 2018).*



Nota. Tomado de Mendoza-Zapata, 2020 (tesis doctoral)

Asimismo, cumplir tareas de responsabilidad como llevar a los animales a pastear o salir a recoger leña o bosta para encender el fogón, puede muy bien alternarse con los juegos en solitario o acompañados, usando como único recurso lo que ofrece la naturaleza. En las reuniones de equipo, Sebastián comentó que después del cortamonte en los carnavales de Asacasi, los niños y niñas simulaban dicha tradición usando una rama a manera de árbol mientras sus animales pastean¹. Replicar la vida cotidiana, inventarla o recrearla es parte

¹El cortamonte es una tradición como parte de las celebraciones de carnaval. Colocan un árbol en medio de la plaza, lo adornan y cuelgan regalos diversos. Las parejas van bailando y bebiendo alcohol alrededor y por turnos toman el hacha e intentan derribarlo, cuando cae todos se arrojan a recoger los regalos.



del pukllay que todas y todos practican a manera de distracción o descanso activo y creativo. Representar el mundo en maquetas o esculturas de barro en miniatura no sólo es un juego, es una recreación de sus experiencias y conocimientos según sus intereses. Bolin (2018) menciona que en sus juegos las niñas y niños

necesitan tocar y manipular los productos de su imaginación, así que desde muy temprana edad comienzan a fabricar a partir de las materias primas que la naturaleza le brinda, no sólo juguetes sino también casas y campos irrigados en miniatura dentro de paisajes complejos. (pp.106-107)

Muchos aprendizajes se incorporan al repertorio de conocimientos, habilidades y destrezas de los niños y niñas pequeños a través del juego.

El aprender haciendo tiene su propio lenguaje, que a veces es el silencio mientras se observa, o incluye indicaciones orales breves, o manifestaciones que ofrecen los animales, las plantas y los astros, ofreciendo otra textualidad y lecturas otras, como diría Calambás (2019). Por lo tanto, es una forma otra de generar el pensamiento y el conocimiento porque “en el hombre andino, su cuerpo sabe” (PRATEC, 2005, p.66). Mientras van creciendo lo que aprendieron jugando puede convertirse en una responsabilidad que los incorpora activa y protagónicamente a la dinámica familiar y comunitaria, de allí que se hable del ruraspa yachanchiq, que hace posible el desarrollo de la conciencia en correspondencia con la cosmovisión y sistema de vida de las mujeres y hombres andinos. Una vida posible con los demás seres humanos y no humanos, expandiendo sus sentidos en camino a convertirse en runa, un adulto o un “mayor” andino quechua, cada vez más dotado para vivir la vida buena o el sumaq kawsay, que no está afuera, está dentro de uno mismo con otros en el territorio:



El saberandino está depositado en la colectividad del Pacha (mundo), por ello es común escuchar en el medio rural “todos nomás sabemos”, la piedra sabe, la mano sabe, el apu sabe, la granizada sabe, etc. Además de esto, las decisiones son tomadas con el consentimiento de todos. En esto, no sólo el hombre sabe, sino que el saber es colectivo. (PRATEC, 2005, p.66)

Las respuestas brindadas por el Estado peruano a las demandas educativas en contextos de diversidad étnica como las que se manifiestan desde el mundo andino ha sido la Educación Intercultural Bilingüe – EIB para los pueblos originarios y la Educación Intercultural para Todos – EIT, para las demás instituciones educativas puedan comprender esta diversidad, generar diálogos de saberes y enfrentar la discriminación y el racismo (Ministerio de Educación, 2016). No obstante, los cambios en materia de EIB se vienen implementando desde el año 2011, con importantes logros pero también con serias dificultades porque sigue siendo marginal al interior del sector educación a pesar que son alrededor de 27,091 instituciones educativas EIB, es decir alrededor de la cuarta parte de escuelas públicas a nivel nacional, De todas ellas, el Estado solo es capaz de atender a la cuarta parte aproximadamente².

La política sectorial ha priorizado el nivel inicial y primaria con énfasis en el reconocimiento, valoración e incorporación de la cultura y la lengua de los estudiantes, sin embargo, son pocos los docentes preparados y/o dispuestos a trabajar en la EIB. En el caso de las Instituciones Educativas del nivel secundario el avance es mínimo, por lo tanto, cuando las sipas/wayna

²El número de Instituciones Educativas EIB son las incluidas en el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan servicio EIB actualizado el año pasado. Para mayor información ver <http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>

concluyen su educación primaria en escuelas EIB llegan a la secundaria tradicional que ya no los reconoce como quechuas, sin mayor involucramiento de la comunidad y con el dictado de clases en castellano. Asimismo, la otra cara de la política sectorial que debiera asegurar una educación intercultural para todos considerando que el Perú es un país diverso, ha tenido avances insignificantes, por lo tanto, la población originaria que está fuera de sus territorios de origen será invisibilizada dentro de sus aulas de clase e implícitamente silenciada, porque el servicio educativo se les brindará en castellano y de maneras convencionales, con contenidos en donde las historias de sus pueblos y sus aportes epistemológicos, tecnológicos, artísticos y culturales no tendrán cabida.

En algunos momentos de la investigación preguntamos a los participantes: ¿Qué es más importante para las sipas/wayna, la educación recibida dentro de la escuela o el ruraspa yachanchiq? La mayoría considera que las dos son importantes, aunque los hechos evidencian que, transcurridas varias décadas de acceso de los quechuas al sistema educativo formal, no ha redituado en la mejora de vida de la comunidad. Sí ha impactado en las migraciones constantes, en la reducción de nacimientos y seguramente, ha hecho posible algunas historias de "éxito" de familias que lejos de sus comunidades emprendieron sus propios negocios en las ciudades. Por su parte el Ruraspa Yachanchiq es para la vida cotidiana en familia y comunidad cerca o lejos de sus lugares de origen y además fuente de cultura y pervivencia del mundo andino.

En ese orden de ideas se exploraron algunas alternativas que provienen de las experiencias de escuelas comprometidas e integradas a la comunidad generando el Iskay Yachay (dos saberes), que propugna el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas- PRATEC (2005) y que hace posible que el saber de la comunidad sea parte de la escuela:

Quizá una escuela culturalmente amable, pueda criar la vivencia propia de una comunidad, y por otro lado pueda mantener a la comunidad relacionada con el mundo oficial, sin necesariamente ser absorbidos por la oficialidad. Quizá la noción de poseer una escuela en la comunidad que imparta a los educandos también sabidurías ancestrales de vida campesina pueda ser una rendija, a través de la cual se halle una convivencia más armónica con la escuela (p. 84).

Lejos de un antagonismo, la propuesta del Iskay Yachay (dos saberes) introduce como término organizador y articulador el "uyway", el criar, porque en la crianza hay amor. El runa (mujer o varón) es un criador de la vida, a la vez que es criado por la vida de los otros seres (humanos y no humanos), y en eso se prepara desde que nace, porque la vida es horizonte y finalidad de todo ser. Por ello, la propuesta es que la escuela también sea criadora y a la vez criada por la comunidad en la diversidad de conocimientos, tecnologías, creencias, valores, etc. Porque para los quechuas, la diversidad es la fuente de la vida.

Conclusiones

La investigación constata que ambas educaciones o culturas educativas son importantes y necesarias desde la perspectiva de las poblaciones participantes, sin embargo, la Educación Intercultural Bilingüe dirigida a los pueblos originarios no logra articularlas, aunque la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe sí se lo propone y es que son varios los obstáculos que deben sortearse para que los pueblos originarios gocen del derecho a la educación. Tiene que ver con la llegada tardía de la escuela a los pueblos quechuas y sus marcados rasgos autoritarios, pero también está relacionado con el lugar marginal que aun ocupan los pueblos originarios que dificulta la comprensión e integración de otros mundos y

culturas; finalmente otro obstáculo relacionado a los dos anteriores es la manera en que el conocimiento se ha construido bajo la colonialidad del saber. Al respecto Quijano dirá que,

en el colonialismo el "otro" es negado y más bien persiste un "atomismo social" en el cual hay culturas diferentes de otras, superiores a otras. En esa desigualdad, las culturas europeas son las racionales y superiores, y las otras, objeto de dominación y de conocimiento. (1992, p.16)

Estos problemas no resueltos tienen implicancias en la vida de las sipas/wayna al concluir sus estudios en la Educación Básica Regular, quiénes enfrentan, por un lado, los pasivos de una educación formal que no les permite afrontar los retos de la sociedad nacional y por otro, la desvaloración de su propia cultura, perpetuando así las jerarquías sociales impuestas bajo un patrón de poder que mantiene a los pueblos originarios en condiciones de subalternidad y marginalidad.

Referentes Bibliográficos

Bolin, I. (2018). Creciendo en una cultura de respeto. La crianza de los niños en la sierra peruana. Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Cacopardo, Ana. (2018). Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. *Andamios*, 15(37), 179-193. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18700063201800200179&lng=es&tlng=es

Calambás, E. (2019). La Intuición Misak. Magia para cambiar ser por estar siendo. [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Institucional – Universidad de Cauca.



Contreras, C. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Documento de trabajo No. 80. Instituto de Estudios Peruanos.

Defensoría del Pueblo (2011). Informe Defensorial No. 152: Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. Defensoría del Pueblo.

Gudemos, M. (2009). Trompetas andinas prehispánicas: tradiciones constructivas y relaciones de poder. Anales del Museo de América, 17. 184-244.

Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2018). Resultados de los Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda. INEI.

Mendoza-Zapata, R. (2020). Tan cerca y tan lejos del sur: Las maneras de ser y actuar lo político en “jóvenes” quechuas surandinos del Perú. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional – Universidad de Manizales.

Ministerio de Cultura (2019). ¿Cómo somos? Diversidad cultural y lingüística del Perú. Ministerio de Cultura.

Ministerio de Educación (2016). Política Sectorial en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>

Montoya, R. (2010). Porvenir de la cultura quechua en Perú. Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

PRATEC (2005). Iskay Yachay. Dos saberes. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas - PRATEC.



Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.

Quijano, A. (29 de agosto 2013). Capitalismo y desenvolvimiento [Sesión de conferencia]. IV Encuentro de la Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.