Educación y diversidad cultural.

La Recuperación del Respeto.

© La Recuperación del Respeto.

© Grimaldo Rengifo Vásquez

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

Martín Pérez 866, Magdalena del Mar.

Telefax: 0051-1-2612825

Email: pratec@pratec.org.pe

Website: www.pratec.org.pe

Primera edición: Mayo 2008.

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

ISBN Tomo 2: 978-9972-646-55-3

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

Diseño y edición de textos: Gladys Faiffer

Carátula: María Gabriela Rengifo

Impresión: Bellido Ediciones EIRL

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

2

LA RECUPERACIÓN DEL RESPETO

Grimaldo Rengifo Vásquez

PRATEC

Abril, 2008.

Contenido

a. El extravío del respeto en las comunidades. 6

b. La recuperación del respeto: volver al "Allin Kawsay", al "Suma Jaqaña". 18

b.1. El allin kawsay en la escuela. 24

b.2. El allin kawsay en la comunidad. 31

Bibliografía 37

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

LA RECUPERACIÓN DEL RESPETO

Rigoberto Ticona, comunero de Chachacumani, una comunidad aymara de la provincia de Juli en Puno, refiriéndose al núcleo central de las demandas campesinas a la escuela dice:

> Lo principal es el respeto. Respeto a la Pachamama y a los uywiris o criadores. Todo eso tiene su momento, su tiempo y su camino. Esto significa que todo hay que saber hacer en su tiempo. No se puede pedir todo en cualquier día ni en cualquier lugar, pues cada lugar tiene su propia costumbre. El respeto en la escuela debe ser una cuestión que va del grande al chico y del chico al grande, y eso debe ser en su tiempo. Hay un tiempo del más chico y otro del más grande. El silencio es también respeto. Fuimos con los niños de la escuela a visitar al Achachila Percocahua y en el recorrido fuimos mirando a las señas. ¿Por qué se mira? Porque está en su tiempo. Los niños aprenden mientras caminan.

Las comunidades andinas han hecho del respeto el tema central de su demanda a la escuela y en general a la sociedad. Se puede decir que el tema es una preocupación general de la sociedad como la atestigua la Encuesta Nacional de Educación 2005 (Foro Educativo, 2006:37). 45% de los encuestados (55% en el medio rural) opina que el respeto a las personas es uno de los valores a ser promovidos por la escuela. Ocupa el segundo lugar luego de la disciplina y el sentido de responsabilidad.

¿Por qué el respeto aparece con fuerza a comienzos del siglo XXI como la preocupación central de las comunidades andinas en el Perú? La hipótesis que sostenemos es que al entrar en crisis el proyecto de la modernidad a finales del siglo XX, crisis de la que las comunidades no se libran, sus respuestas para salir de ésta no era la vieja consigna de la asimilación cultural al patrón modernizador de la sociedad peruana sino la recuperación del respeto dentro de sus particulares concepciones del mundo, abriéndose desde allí al diálogo con la diversidad. El tema para los campesinos andinos es "volver al respeto", al camino de la diversidad cultural, al de la hospitalidad entre las diversas concepciones del mundo. Como dice doña Luisa de la comunidad de Chachapoyas, en el Cusco:

> El primer punto para nosotros es recuperar el respeto. En la chacra trabajamos todos, el *yachaq* viene a la chacra y nos enseña cómo era antes, por eso sabemos las costumbres que había en la comunidad. Los niños y niñas van aprendiendo cada día más en la chacra. También realizamos trabajos en telar. Con hacer nuestras vestimentas estamos recuperando el respeto hacia nuestras costumbres.

La recuperación del respeto atraviesa los otros dos pilares de las demandas hacia la escuela: el aprendizaje de la lecto-escritura y el entrenamiento en los oficios campesinos, ninguno de ellos vale por separado, el respeto los une. Veamos de modo somero algunos aspectos de como se llegó a esta situación en las comunidades para explorar el papel que ha jugado y juega la escuela y mostrar luego los caminos para su recuperación.

a. El extravío del respeto en las comunidades.

> Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico (United Nations, 1951:15. En: Escobar, A. 1996: 20).

Un signo inequívoco del vigor y conservación del respeto en las comunidades es el saludo. El saludo, sea cualquiera la manera en que se exterioriza, manifiesta el respeto reinante entre humanos, deidades y naturaleza. Saludarse es un gesto que expresa el afecto y cariño por quién se considera digno de reverencia. El saludo actualiza el respeto cada vez que el gesto es evocado es una manera de estar en el corazón del otro provocando un sentimiento de pertenencia a una comunidad de pares.

El saludo es rito, una manifestación emotiva que renueva y anuda, cada vez que se repite, la realidad de la comunidad. Sin saludo la comunidad no existe. El saludo no es sólo a los humanos, involucra a las deidades y a la naturaleza, es una manifestación de respeto al ayllu en su conjunto y una renovación del afecto entre los que se quieren. Es también una manera de regenerar la vida luego de un conflicto, es convocar la armonía debilitada por algún acontecimiento nefasto y una manera de desearnos que nos vaya bien a todos, el saludo por ello está al inicio y al final del ritual, es el gesto que ayuda a recrear la vida a plenitud.

El no saludarse refleja el desmembramiento del tejido comunitario, es un síntoma de la enajenación de una persona del grupo de referencia, es el reflejo de que las relaciones que se asumen son las de un individuo separado del tejido de la comunidad. Esta es una situación que ahora se vive cotidianamente en las comunidades y que la generación adulta observa como el más claro indicador de que la falta de respeto anida en sus comunidades[1] . ¿Qué factores se hallan detrás de este resquebrajamiento?

Uno de ellos y que desencadenó la erosión de las relaciones de respeto en la comunidad ha sido la aplicación del nuevo estatuto de comunidades a comienzos de la década del 70. Por esta vía y en el contexto modernizador que vivió el país en esa época, la mayoría de las comunidades andinas desactivaron a las autoridades tradicionales asociados al cuidado de la chacra, y en particular dejaron a los niños fuera del sistema de democracia ancestral[2] .

Las autoridades tradicionales, que perviven en algunas comunidades andinas como armazón de la organicidad del ayllu andino cumplían 3 papeles en el buen gobierno de las comunidades andinas: a) la crianza y cuidado de las chacras, los pastos y los montes; b) el respeto ritual entre comunidades humanas y sus deidades protectoras; y finalmente, c) el resguardo del cariño y el respeto entre los miembros de los ayllus o familias extensas. Hasta la década del '70, existía otra función y era la del "personero", encargado de mantener la relación con el Estado y con otras organizaciones del mundo oficial. Este sistema de autoridades cuyas cualidades son ser rotativa, de elección consensuada y de investidura ritual, apenas sobrevive.

---

[1] Como señala don Ricardo Anahua, de la comunidad de Suancata, Juli, Puno: antes las autoridades eran muy respetadas por la comunidad y por los que no eran de la comunidad, ahora con la educación se ha perdido el respeto, hasta los niños no saludan a una autoridad, recuperar esto empezando de los niños va a ser una fortaleza para nuestra comunidad, y los niños también van a aprender a ser más responsables porque serán ellos quiénes hagan caminar a nuestra comunidad.

[2] Existen también otros factores la desaparición en algunas comunidades de los terrenos de usufructo colectivo como las aynokas aymaras y los laymes quechuas en razón del crecimiento demográfico. Como dice Cecilio Huallpachoque Escobar de la comunidad de Queruma, en Juli, Puno: Antes, cuando teníamos aynoq´as, existían niños yapu campus que iban junto a los adultos, ahora la gente no hemos multiplicado y ya no hay aynuqas, además algunos comuneros maltrataban a los niños yapu campos cuando éstos llevaba al "calabozo" al ganado que hacía daños a las chacras. A nosotros nos castigaba el cielo mandándonos la granizada por hacer llorar a los niños. Desde esa fecha desaparecieron los yapu campus.

La reforma agraria promovida en 1969[3] y en particular la nueva Legislación de Comunidades Campesinas decretada en 1970[4] los ocultó, ignoró y desvalorizó, para proponer en su reemplazo un sistema de autoridades orientadas a promover la modernidad en la comunidad. El otro golpe a la organización tradicional ocurrió a finales del siglo XX y lo asestó el Partido Comunista Sendero Luminoso, y el propio ejército, en particular en los departamentos de Ayacucho, Huancavelica, Apurímac y Junín. Las autoridades comunales de todo tipo dejaron su sitio a los comités populares en un caso, y a los comités de autodefensa, en el otro.

El Estatuto Especial de Comunidades Campesinas –D.S. 37-70-A- estimuló la emergencia de un liderazgo nuevo basado en el grado de instrucción –El art. 70 de éste Estatuto mandaba: ser comunero hábil y alfabeto-, que fue posible por la difusión de la escolarización obligatoria en las áreas rurales. En virtud de la aplicación de esta norma, las comunidades se dotaron de líderes jóvenes, capacitados en el conocimiento y las negociaciones con el mundo oficial moderno que sirvieron de eslabón entre instituciones oficiales y comunidad.

Muchos de estos jóvenes accedieron al sistema educativo e incluso a las universidades recientemente creadas, que se tiñeron particularmente en las provincias del área andina de colores marcadamente étnicos. La elección de éstos en los cargos comunales dejó de ser un asunto ritual, de consenso y carisma para adoptarse el sistema democrático basado en el voto individual, secreto y obligatorio, la lucha por el cargo, y la elección por mayoría de votos. A nuestro entender, muchas comunidades en la década del '70 aceptaron este reto e iniciaron su proceso de prueba en la vida democrática.

Con este nuevo sistema organizativo comunal desaparecieron en la mayoría de comunidades dos actores centrales al buen gobierno de la vida campesina: los ancianos y los niños. Para la nueva Ley, el ejercicio del cargo demandaba saber

---

[3] El famoso cambio de "indio" a campesino, y con ello la alteración de la organicidad del ayllu, lo realizó Velasco Alvarado. En su mensaje a la nación el 24 de Junio de 1969, con motivo de la promulgación de la Ley de Reforma Agraria, dijo: "..la Reforma Agraria ha dado su respaldo a esa gran masa de campesinos que forman las comunidades indígenas que, a partir de hoy –abandonando un calificativo de resabios racistas y de prejuicio inaceptable- se llamarán Comunidades Campesinas. En: Velasco. La Voz de la Revolución. Discursos del Presidente de la República, General de División Juan Velasco Alvarado/1968-1970/. Tomo I. ONI. PEISA. 1971, pp:51

[4] El 21 de Agosto de 1970 se expide el Decreto Supremo No.265-70-AG, texto único concordado de la Ley de Reforma Agraria. El título X de esta Ley está dedicado a las Comunidades Campesinas. El artículo 115 dice: "Para los efectos del presente Decreto-Ley, a partir de su promulgación, las Comunidades de Indígenas se denominarán Comunidades Campesinas".

leer y escribir, lo cual descalificó a muchos adultos y en particular a los ancianos por sabios que ellos fueran. Para los niños que ya aprendían el respeto y la solidaridad con su comunidad ejerciendo el cargo de autoridades desde pequeños, ahora la nueva legislación y la escuela se los impedía. No tenían la edad exigida y la asistencia a la escuela limitaba el ejercicio de su papel como autoridad. Con ello, se fracturó además el aprendizaje de la sabiduría para gobernar que se transmitía de modo práctico de la generación vieja a la nueva. Sólo en contadas excepciones, algunas comunidades recrearon el orden antiguo en el nuevo, creándose una variedad de situaciones. Muchas comunidades siguieron bajo las nuevas denominaciones el patrón antiguo de ejercicio del cargo, pero la mayoría optó por el nuevo sistema.

Los Consejos de Administración y Vigilancia y los Comités Especiales que se activaron para gestionar el desarrollo bajo la forma de Cooperativas Comunales y Sociedades Agrícolas de Interés Social, no lograron empero realizar su cometido de modo satisfactorio. Es una excepción encontrar en el agro campesino empresas asociativas con administración centralizada de las tierras en manos de gerentes comuneros u otro tipo de profesionales.

Los problemas aparecieron bajo la forma de problemas de gestión, particularmente de las áreas de pastizales, de bosques y aguas, de linderos, de sucesión en los cargos, desbalances contables, etc. Esto trajo conflictos al interior de las comunidades y provocó el desmembramiento de las áreas asociativas. Solo en contadas excepciones pudieron ser resueltas las querellas por la nueva dirigencia. Las escasas empresas comunales hablan de este hecho.

La comunidad que recibió, recuperó, invadió o compró tierras, resolvió en mayoría su redistribución entre las familias y recreó el viejo patrón de tenencia que combinaba usufructos familiares y gestión colectiva del territorio. Esta situación imposibilitó economías de escala que el desarrollo económico preveía. El sistema de liderazgo de los "educados" no pudo resolver esta situación, menos desarrollar el proyecto de progreso previsto porque las bases económicas que la reforma impulsó cambiaron. Los efectos de las reformas en los modos organizativos tradicionales y en el ritual cotidiano del respeto y del saludo fueron determinantes. Las comunidades entraron en una espiral desestructurante expresada por la multiplicidad de conflictos inter e intracomunales.

Paralelamente a lo sucedido con la gestión comunal, un segundo factor que sacudió al conocimiento andino y el respeto a los abuelos, fue la modernización agrícola de las comunidades que puso en tela de juicio 10 siglos de sabiduría en la domesticación de plantas cultivadas. Me refiero a la "revolución verde". Como

se sabe, la región de los Andes es uno de los ocho centros mundiales donde la agricultura se originó hace 10,000 años y posee una de las mayores diversidades de plantas cultivadas del planeta[5]. Gran parte de esta diversidad se halla en las chacras de los campesinos[6] y su persistencia se debe en medida importante al cuidado, protección, afecto y cariño de la cultura criadora de éstos. Es una agricultura basada principalmente en saberes-haceres e insumos propios y es con éste bagage que realizan gran parte de la producción agrícola en el país. En este sentido, cultura y agricultura campesina en el Perú es un binomio fuertemente unido. No se puede entender cabalmente una de ellas sin comprender a la otra.

La revolución verde promovida en la década del '50 trasformó, allí donde llegó, la vida de las comunidades en dos sentidos: desnaturalizó las relaciones de respeto a la pachamama, y estimuló las relaciones con el mercado. Junto con las semillas híbridas se ofreció lo que se llamó el "paquete verde": agroquímicos y préstamos que, según se decía, deberían remontar el atraso secular de las comunidades. 50 años de aplicación han sido nefastos para la biodiversidad de cultivos en uno de los centros de origen de plantas cultivadas, particularmente en productos comerciales como la papa y el maíz, cuyas áreas biodiversas cedieron terreno al monocultivo, y el uso indiscriminado de biocidas y fertilizantes químicos afectaron de modo severo los equilibrios ecológicos de la agricultura en laderas.

La agricultura se quimicalizó y la diversidad retrocedió. En muchas áreas encontramos que la diversidad de tubérculos y granos descendió de modo dramático y con ella la base de sustento comunitario. La agricultura de volvió dependiente de insumos modernos y sus habitantes cada vez más subordinados al mercado de trabajo para obtener ingresos.

---

[5] A 1990, Tapia y Mateo consignaron 9129 entradas de 8 cultivos existentes en los bancos de germoplasma del Perú. Los cultivos son quínua, kañiwa, kiwicha, tarwi, papa amarga, oca, olluco, y mashua. En papa, de las 2177 especies colectadas en Chile, Bolivia y Perú, el 82% corresponden a Perú, y en cuanto a maíz, la Universidad Agraria de La Molina, colectó 1600 entradas que fueron agrupadas en 48 razas. (Valladolid, 1994:342) Estos datos proporcionan una idea de la diversidad de plantas cultivadas. No de la biodiversidad peruana en su conjunto. Se dice por ejemplo, que en el Perú encontramos 1701 especies de aves y 34 primates que colocan al país en el segundo lugar a nivel mundial. De otro lado, en el Perú se hablan 45 lenguas distintas distribuidas en 19 familias lingüísticas. (Chueca, 2001:12).

[6] Campesino, en la literatura sobre el tema es aquella persona que trabaja principalmente con su familia y comunidad, una superficie agropecuaria menor de 10 Has. Se trata de unidades que combinan producción y consumo y que se articulan de modo diverso con el mercado de productos e insumos. Están organizados principalmente en comunidades y participan de una cosmovisión *sui géneris*.

La crisis ecológica en algunas áreas es evidente: los suelos se han empobrecido y existe una notoria dependencia de insumos y bienes de capital que el mercado ofrece para poder continuar produciendo. Sin embargo, el mercado no logró ingresos sostenidos para todas las comunidades ni todas las familias, pues los precios de la producción agrícola dependían de la acumulación del sector industrial. Cuando las crisis se sucedían los precios agrícolas se deprimían. Para el estado fue una manera de evitar convulsiones periódicas en las ciudades.

La quimicalización de la agricultura fue fatal para los equilibrios ecológicos. La microflora y microfauna disminuyeron de tal manera que los suelos en muchas zonas son recipientes infértiles que sólo con la adición de fuertes dosis de fertilizantes se encuentran en capacidad de producir. La muerte de lombrices, batracios y pájaros por la ingestión de insectos y micronutrientes envenenados son noticia común y causa de desórdenes biológicos que sólo adquieren difusión cuando se presentan plagas que destruyen las cosechas en una región o cuando alguna familia indígena muere por ingestión de agrotóxicos.

La destrucción de bosques, la contaminación de ríos, mares y manantiales, así como el calentamiento global del planeta son modos en que la naturaleza está respondiendo a este saqueo sin límites. Estos fenómenos están afectando de modo severo la agricultura campesina y la comida, pues se trata de una agricultura demasiado dependiente del clima y una alteración brusca de ella coloca en crisis la pervivencia de las sociedades que dependen de ella. La dependencia alimentaria y la importación de alimentos se agudizó conforme se desarrolló la revolución verde, de modo que lo también ocurrió fue la modificación del consumo de cultivos nativos que fueron reemplazados por alimentos a base de lácteos y grasas, muchos de los cuales llegaron a las comunidades bajo la forma de ayuda trastocando los hábitos alimenticios indígenas en particular de las generaciones jóvenes.

Otro de los factores para la pérdida de respeto tiene que ver con lo religioso. Hace algo más de 100 años se constituyó en la zona de Acora del Lago Titicaca una de las primeras escuelas promovidas por la iglesia adventista en el Perú. Empero, la presencia notoria y acentuada de una diversidad de opciones religiosas en los Andes del Perú, fuera de la católica, no debe pasar de cuatro décadas; en la práctica existen escasas comunidades andinas donde no exista más de una opción religiosa, al igual que la escuela, éstas son ya parte del paisaje cultural de la comunidad.

Para estas opciones, la religiosidad nativa que pervive en las comunidades es expresión del fracaso evangelizador de la iglesia católica y se proponen una

nueva evangelización que erradique el actual cariño y respeto de los comuneros a sus deidades protectoras por considerarlas ajenas, contrarias y adversas al espíritu cristiano o judaico que ellas predican. Las expresiones religiosas indígenas son, como muchos de ellos indican "expresiones del diablo" y como tal, formas de animismo de un pasado a superar. No pretenden ecumenismo y pluralidad religiosa alguna que no sea sobre la base de lo que consideran el acatamiento sin reservas a la palabra de Dios expresada en la Biblia.

Han logrado importantes avances en todo el territorio andino; muchos comuneros encuentran en los mensajes de estas iglesias la posibilidad de una redención que no hallan en la práctica religiosa nativa y se han convertido en sus principales adalides. La conversación habida en sus rituales con la Pachamama, Apus y Achachilas ha dado paso, en muchos de ellos, a una relación directa con Dios mediada por la lectura e interpretación personal de la Biblia.

Lo que han ocasionado estas confesiones, en su afán mesiánico y conducta militantemente misionera, no es sólo la erosión de la cohesión comunera basada en la comunión colectiva con sus deidades sino la división de la comunidad en fracciones religiosas, algunas veces enfrentadas entre sí. Pero además, y en particular su sector protestante, ha conseguido el debilitamiento de las relaciones de cariño con la naturaleza, a la que convirtieron en recurso, transformando la vinculación indígena caracterizada por ser una relación de persona a persona por otra donde se privilegia la relación individual directa con un Dios que los trasciende y donde la naturaleza queda relegada a la condición de recurso.

Sin embargo, el factor gravitante en la erosión del respeto comunitario por su alcance, intensidad y duración lo ha jugado el sistema educativo. La expresión de Humberto Cachique Tapullima, indígena de la Comunidad de Solo, Bajo Mayo, San Martín, es elocuente:

> Nosotros desde niños sabemos tener chacra. Aunque en la escuela nos digan como por burla: si no sabes la tabla de multiplicar, hacha y machete te va a comprar tu padre, para nosotros la chacra sigue siendo nuestra vida.[7]

Frases como la de Humberto son expresiones comunes en niños de escuelas rurales andinas. El saber de la niñez de culturas originales es considerado por numerosos maestros como arcaico, tradicional y rústico, que sirve para cultivar la chacra pero que se muestra inútil para progresar en la vida.

---

[7] Arévalo, M. "La chacra te enseña a querer". En: Caminos andinos de las semillas. PRATEC. Lima, 1997, p.199

Una de las consecuencias que esta actitud provoca es la ruptura afectiva y comunicativa del niño con su familia y la naturaleza. El diálogo entre padres e hijos se vuelve tenso, violento y lentamente enmudece. Los padres se quejan de que los estudiantes no los respetan, que menosprecian el saber de la comunidad diciendo que es "cosa de antiguos". Don José Turpo, de la comunidad de Marca Qollo, en Ilave, Puno dice a este respecto:

> Cuando entran a la escuela ya no son iguales, otras cosas juegan, se vuelven malcriados, no saludan a los mayores, ya no quieren hacer caso.[8]

Los padres de familia campesinos pocas veces discuten sobre los contenidos curriculares. Su molestia con la escuela se debe a la actitud distante que perciben en sus hijos respecto a las costumbres comunales. No entienden por qué la escuela enseña excluyendo. El origen de tal situación puede estar en la manera como los profesores humillan a los niños cuando éstos se expresan en su idioma o hacen referencias al modo mágico de vincularse con la naturaleza, pero ello no parece ser razón suficiente. La escuela es de una índole tal que expresa en su operar un modo de ser que genera rupturas en la relación del niño con sus padres y con la naturaleza. Desarrollaremos brevemente dos aspectos sobre el papel de la escuela en esta escisión.

El primero alude al rol de la escuela en el estímulo y desarrollo de un orden social basado en el progreso. Se trata de que las cosas que hagan los niños y niñas no sólo sean mejores que las realizadas en el pasado sino cualitativamente diferentes. El niño o niña debe, no sólo saber que la chaquitaclla o arado de pie andino es una herramienta primitiva y obsoleta comparada con el tractor, sino que debe nombrar al mundo con un lenguaje diferente. En adelante el concepto de suelo como recurso debe reemplazar al de *pachamama*. El conocimiento así aprendido -muy asociado al progreso tecnológico- está para suplir a la sabiduría propia y no para conservarla o enriquecerla. Este cambio de palabras lleva una transformación profunda en la manera de ver las cosas, pues se atraviesa el umbral del mundo vivo que la niñez andina vivencia por otro en que la naturaleza aparece como un mecanismo y un recurso a ser manejado.

La escuela introduce en la niñez la visión de una realidad compuesta de piezas que, a la manera de un "lego", se puede armar y desarmar. El guión es moderno y en su época lo estableció Hobbes (1588-1679) quien en el *Leviatán* muestra

[8] Chambi, N. et. al. "Para mí la escuela por un lado esta bién, pero por otro lado no". En: **Niños y Aprendizaje en los Andes.** Urpichallay, Huaraz, 2000, p.67

la forma del mundo que adquirió luego predominio: "*Qué es el corazón, sino un resorte; y los nervios qué son, sino diversas fibras, y las articulaciones, sino varias ruedas que dan movimiento al cuerpo entero*" (Hobbes, 1996: 3). De allí en adelante mostrar el corazón, los pulmones y el estómago como partes de un sistema mecánico desmontable se hizo cotidiano y cierto en la enseñanza de las ciencias.

Esta concepción del mundo vino aparejado de otra noción que daba cuenta del nuevo papel por el que el hombre se irrogaba respecto de la naturaleza: el concepto moderno de recursos. En la tradición científica moderna los suelos así como el agua, los bosques y los animales, incluso las personas son recursos. Recurso es todo objeto situado en la naturaleza y que el humano puede coger, manipular y manejar según sus intereses. La naturaleza es apreciada como desconocida, cuyos secretos, el saber experto debe escudriñar para establecer su dominio sobre ella. Esta es la cultura que la niñez encuentra en la escuela y que a fuerza de repetirla se arraiga en el pensamiento y en el lenguaje, constituyéndose lo que Bowers denomina como metáforas raigales (Bowers, 2002:146).

Para lograr este nuevo conocimiento y esta nueva manera de ver la realidad, la escuela es ordenada física y administrativamente siguiendo un modelo institucional que refleja en su diseño y presentación el nuevo orden. El prototipo de construcción que lo encarna es la fábrica, cuyo funcionamiento se basa en la eficiencia y la racionalidad. La escuela rural no es un espacio abierto a la naturaleza con la que se sintoniza en una secuencia paisajística, sino un lugar vallado, con una estructura sobresaliente donde la organización de la vida que allí se desarrolla nada tiene que ver con su entorno sino con un tiempo lineal y progresivo. Lo que sucede dentro de la escuela fue formulado en su momento por Toffler.

> La función implícita de la escolarización obligatoria históricamente fue la de habituar a los niños a ciertos usos y costumbres necesarios a la nueva organización económica de la sociedad que surge a partir de la revolución industrial. La escuela era el lugar para entrenarlos y acostumbrarlos a cumplir horarios, habituarlos a tareas repetitivas y a obedecer a extraños, características con que se organizaban las recién aparecidas factorías.[9]

[9] Toffler, A. La tercera ola. Plaza & Janes. Barcelona. España, 1980.

Lo que se dice y hace dentro de ella no es sólo repetir: *"si no aprendes matemáticas irás a la chacra con tu hacha y tu machete"*, sino vivir un mundo en el que el progreso es resultado de una opción libre. Libre, no tanto en la dirección de que las tareas escolares sean de responsabilidad individual, sino libre en el sentido de liberarse de las ataduras de la tradición en la explicación del mundo. En adelante todo fenómeno de la naturaleza es explicado por causas no míticas sino racionales y por una opción individual en la que prima una actitud escéptica sobre cualquier afirmación basada en la costumbre. El saber de la comunidad es cuestionado a diario como obsoleto, atrasado y sin sustento racional, y por tanto un obstáculo que impide que cada cual explore el mundo a su modo. Estas afirmaciones repetidas a menudo dentro del aula tienden a liberar al niño de las ataduras mentales que lo mantienen vinculado a las tradiciones de la comunidad para paulatinamente educarlo como individuo libre.

Cuando la opción por el progreso se encarna en los estudiantes y logra ser asumida autónomamente los signos de respeto se erosionan, los alumnos ya no saludan a los mayores en caminos y calles, el respeto a la mujer se debilita, y discuten a menudo las opciones técnicas que los campesinos mayores en asambleas comunales deciden en base a su cosmovisión. Si la enajenación persiste como producto de la colonización mental, la fracción joven de la comunidad deviene hostil respecto de la tradición que vive el pueblo. Este es el "ajuste doloroso" que los expertos de las Naciones Unidas consideraban como necesario y prerrequisito ineludible para alcanzar el progreso económico.

En este papel, la escuela no está sola pues hay que considerar el rol que desempeñan los medios masivos de comunicación como la radio, las iglesias monoteístas, la televisión y las instituciones modernizantes. En las sociedades industriales, entre escuela y comunidad hay un *continum cognoscitivo* y los niños y jóvenes encuentran a menudo en su propio entorno zonas de reproducción de lo que se habla en la escuela –por ejemplo, fábricas- pero cuando esto no sucede, como es el caso de las comunidades rurales andinas y amazónicas, lo que se produce es una generación de gente desafecta con su pueblo.

En las comunidades andinas y amazónicas no se vive el "espíritu moderno" que la escuela propicia y que está en la base misma del proyecto ilustrado de progreso.[10] Para empezar no existen fábricas sino chacras. El espíritu moderno no es sólo tener computadoras, sino asumir la racionalidad instrumental como

[10] Fuenmayor, Ramsés. "Educación y la Reconstitución de un Lenguaje Madre". Manuscrito. s/f. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

propósito de vida. Como el espíritu calculador de dominio del mundo no se ha instalado en la comunidad, la situación reinante provoca en los jóvenes una gran impotencia por no tener a la mano el substrato mental ni la materia para construir el progreso. El conflicto es inevitable. Para evitar rupturas, es usual que la comunidad ceda a los jóvenes el ejercicio temporal de la autoridad así como la puesta en prueba de las innovaciones sugeridas.

La modernización incompleta de las comunidades y la denominada "arqueología del desarrollo" son expresiones de los resultados de este conflicto. La comunidad sigue su vida, aunque algo erosionada con un sector joven que a pesar de haber disfrutado del poder no logra destruir la tradición. Al no cristalizar una opción modernizadora, los jóvenes mismos presentan una fachada algo grosera, "achorada" dirían algunos, del ideal del individuo racional. Es probable que ante estas circunstancias muchos docentes opten por la amenaza de una vuelta a la vida del campo si los alumnos no persisten en su empeño modernizador. Con los comuneros el profesor mantiene una distancia prudente que refleja la actitud de quien considera que con los viejos "ya no hay nada que hacer". En todos estos casos el profesor consciente o inconscientemente representa y estimula el "nuevo orden".

El segundo tema que desarrollaremos concisamente para explicar esta escisión entre escuela y familia es el ritual cotidiano de la abstracción en la enseñanza escolar. Como se sabe, la abstracción es separar mentalmente lo que se da junto o unido en la naturaleza.[11] Las materias abstractas por excelencia son las matemáticas y el lenguaje, pero hay que decir que la abstracción cruza todos los contenidos educativos y la misma forma de operar con la realidad. Los números, por ejemplo, "dejan de ser una asociación directa con los objetos que enumeran y pasan a ser entes abstractos con los que se pueden hacer diferentes tipos de operaciones"[12]. En la escuela la oralidad no cuenta sino la escritura, que es una forma en que la realidad se separa de la vida para ser representada. Los niños campesinos ingresan al mundo de la grafía -incluso con grafías de su lengua nativa que nunca vieron sus mayores- con una violencia inusitada, y con ello a un sistema que privilegia la mente y algunos sentidos como la vista y el oído[13]. Las emociones, la relación sensorial con la naturaleza y las pasiones ceden su lugar a la mente y con ella al cálculo y a la racionalidad que la escritura y particularmente las ciencias privilegian.

---

[11] Abugattás, J. "La naturaleza de la tecnología". En: **Filosofía de la Técnica**. Antonio Peña/ Coordinador. UNI. Lima, 1986, p.104.

[12] Fuenmayor. Ob.cit. 2000, p.15

[13] Abram, David. "Animismo y alfabeto". En: **The Spell of the Sensous. (La Magia de los sentidos)**, Editorial Kairós, Barcelona, 2000

Las percepciones holísticas que trae el niño de su familia dentro de una cosmovisión en que todo es vivo tienden a ser amputadas y reemplazadas en la escuela por la imagen de un mundo mecánico y manipulable. Allí aprende a analizar, a realizar sistematizaciones, síntesis, en resumen a segmentar y "jugar" con la realidad construida como si ésta fuera un objeto, una arcilla moldeable, un mecanismo cuyas piezas se pueden separar y juntar. El niño aprende que la verdad, en este contexto, ya no viene de la adecuación de la mente a la realidad sino al revés. La verdad es lo representado.

La escuela enseña al niño a jugar con representaciones y a construir mentalmente con ellas realidades nuevas y un orden de vida diferente. De este modo, el niño aprende a desarrollar ideas, que si bien no tienen un referente concreto en el presente de su comunidad, lo pueden tener mañana a condición de cambiar la realidad sobre la base de una utopía que la idea del progreso impulsa. Por esta vía se le inculca además, la propensión a modificar su comunidad por encima de lo que las tradiciones enseñan.

Pero también la escuela enseña a experimentar, a manejar la naturaleza con preguntas de modo que ésta responda a los mandatos que el investigador alumno hace. De esta manera el niño y la niña van aprendiendo a controlar y dominar el mundo, propiciando un cambio que no es el regenerativo y propio del universo que vivencia sino el derivado del conocimiento de las leyes de la naturaleza. En posesión de estas destrezas, su comunidad y todo lo que en ella sucede empieza a ser reflejo de una actitud pasiva con la naturaleza producto de la ignorancia de sus padres. La niñez no sigue la conversación cuando sus padres practican sus rituales, sino que apenas tiene la ocasión interviene criticando lo que la comunidad hace, proponiendo en su reemplazo transformaciones que considera justas. El mito inculcado es que sólo con la manipulación controlada de la naturaleza se llega a conocer el mundo. Se olvidan otras formas de saber derivados del diálogo respetuoso con la naturaleza.

La escuela rural, en este contexto, es sólo rural por el ámbito en que se ubica, pues sus valores y objetivos poco tienen que ver con la particular relación que tienen los niños andinos con su mundo. El aprender a conocer, si bien toma como escenario del aprendizaje las cosas de la comunidad, las transforma en hechos objetivos a ser examinados por una mente que se está formando en una relación calculadora con la naturaleza. La cosas devienen medios para un aprendizaje que tiene como objetivo *"no ser igual a los padres"* para citar una frase muchas veces dicha en las aulas rurales.

El mundo del juego donde no hay medios ni fines, sino que "se vive nomás", es alterado radicalmente por un proyecto colonizador de las emociones, en el que todo deviene en medio para un fin determinado. En este proceso, la mentalidad "encantada" de los niños es mutilada para dar paso a una vinculación analítica con el mundo. El mundo en que todo habla, todo conversa, todos crían, es alterado y reemplazado por una relación de distancia, abstracta y objetivante como si el aprendizaje de una visión distinta del mundo tuviera como requisito biológico la amputación de los atributos humanos. El daño cultural que esto implica en el desarrollo normal del niño o niñas andinas y amazónicas no ha sido todavía evaluado en nuestro medio.

Para los profesores, intelectuales y el mundo oficial peruano este es el precio que hay que pagar para ser modernos[14] . Parecería que para muchos no hay salidas a los mandatos de la razón instrumental, incluso dentro de la propia modernidad. La actual reforma en curso asentada en la ciencia y la tecnología modernas es en nuestro país una apuesta poco amable con nuestra tradición.

b. La recuperación del respeto: volver al "Allin Kawsay", al "Suma Jaqaña".

La recuperación del respeto es apreciada aquí como la búsqueda incesante de una armonía expresada en el *allin kawsay* o *suma Jaqaña*, buen vivir quechua o aymara según se trate de un pueblo u otro. Cuando quechuas y aymaras hablan de respeto y solicitan como condición para emprender cualquier nueva iniciativa su retorno, debemos entender este pedido a la luz de lo manifestado, como la necesidad de un nuevo enhebramiento del tejido que enlaza a humanos con la naturaleza y con sus deidades, pues sienten que éste se halla deshilachado y fragmentado en algunos casos de modo profundo.

Lo que se desea, anhela, solicita, ahora que sienten que el respeto se ha extraviado es el regreso, la vuelta a una vida serena, tranquila y en armonía, porque consideran que se halla venida a menos en el seno de sus relaciones familiares y comunales. Entendemos que la vida andina, en la visión de los comuneros, es una constante búsqueda de la relación buena entre humanos, deidades y naturaleza que por su misma índole siempre está sujeta a vuelcos y caídas. Por eso la necesidad frecuente de volver, de regresar a la serenidad una y otra vez.

Lo que se vive en las comunidades andinas es un deseo frecuente de armonización pues el equilibrio y la armonía perfectos y regulares a lo largo del

[14] Vargas Llosa, Mario. "El precio de ser moderno". En: **El Comercio**. Opinión. Pp B2.21. Octubre 1994. Lima.

tiempo son inexistentes. La vida buena integra momentos de tranquilidad con otros de mucho dinamismo y de conflictos frecuentes. Lo importante es no negar el conflicto que ahora toma la forma de falta de respeto sino la manera de resolverlo para que la vida continúe regenerándose en salud. Lo que nos conduce a explorar las consideraciones que de la vida buena -de lo que en quechua se llama *allin kawsay* y en aymara *suma jaqaña*- tienen los comuneros andinos.

La historia del pensamiento occidental revela una constante preocupación de los pensadores por la "vida buena"[15] a que tienen derecho los hombres. Las utopías describen bastante bien esta situación de bienestar a alcanzar, del gozo pleno a saborear, y de la superación de todo aquello que causa malestar y exige esfuerzo corporal[16]. Las descripciones de los mundos de armonía que han logrado mayor arraigo se asocian con la vida en la ciudad y la disponibilidad de tiempo libre. La urbe es el espacio ideal en que se realiza la vida buena. El mundo rural, el mundo de la agricultura y de la naturaleza, también propuesto por algunas utopías, no tuvieron ni tienen en Occidente la capacidad de atraer a sus gentes[17]. En Occidente y desde Sócrates, la ciudad surgió y se vivió como oposición a lo bárbaro, a lo incivilizado. Vivir en la ciudad, desde los griegos, era el ideal, una sombra que todavía nos persigue.

---

[15] Tomo esta noción de Arendt,H en su libro La condición Humana. Según esta autora: "La buena vida", como Aristóteles califica a la del ciudadano, no era simplemente mejor, más libre de cuidados o más noble que la ordinaria, sino de una calidad diferente por completo. Era "buena" en el grado en que, habiendo dominado las necesidades de la pura vida, liberándose de trabajo y labor, y vencido el innato apremio de todas las criaturas vivas por su propia sobrevivencia, ya no estaba ligada al proceso biológico vital". (Arendt, pp:47). Algunos traducen buena vida como vida buena.

[16] Refiréndose a Utopía, Tomás Moro, dice lo siguiente: "...Las instituciones de aquella república tienden principalmente a libertar a todos los ciudadanos de la servidumbre corporal en cuanto permitan las necesidades de la comunidad, y a favorecer la libertad y el cultivo de la inteligencia, en lo cual consideran que consiste la felicidad de esta vida ". En: Moro, T. Utopía. 2001:104.

[17] Fourier, llamado por Marx y Engels como socialista utópico, decía lo siguiente: "Dios ha dado al trabajo industrial un limitado poder de atracción..La felicidad disminuiría si transformamos el equilibrio de la atracción y le quitamos tiempo a la agricultura para dárselo a la industria. La naturaleza busca reducir el mínimo de tiempo que hay que dar al trabajo en las fábricas..La concentración en las ciudades de fábricas repletas de criaturas desdichadas, como ahora sucede, es contraria al principio del trabajo atrayente..Las fábricas deberían dispersarse en las áreas rurales..y no deberían ser la principal ocupación de la comunidad". En Paz, O. "La mesa y el lecho: Charles Fourier". 1996:76. A esta cita Octavio Paz agrega: "Esta profesión de fe en la agricultura pudo hacernos reír hace unos años, no ahora: ya sabemos que la felicidad de los pueblos, o al menos su bienestar, no se mide por la producción de toneladas de acero".

Las utopías, particularmente las surgidas y desarrolladas al calor de la revolución industrial, a menudo han vinculado la vida buena a la actividad contemplativa, al desarrollo del intelecto y de las artes, a la posibilidad de disponer de tiempo libre para hacer lo que el espíritu demande. Son utopías asociadas a la noción de libre espontaneidad, es decir a la construcción de un individuo autónomo liberado de las ataduras de la comunidad, de los ciclos de la naturaleza y de la vida espiritual. De allí que calidad de vida se haya asumido como "capacidad de elegir".

El trabajo manual vinculado a los menesteres agrícolas y domésticos pocas veces estuvo asociado al arte del buen vivir. Además, la vida rural campesina rebaja la condición del pleno gozo humano[18] . Las máquinas, en las utopías, deberían hacerlo todo. El instrumento ha sido usualmente pensado como el objeto al cual transferir el esfuerzo físico y no como complementario. La higiene, la alimentación y el hábitat cobran significaciones nuevas en las ciudades perfectas. La relación con lo natural empieza a estar mediada por lo que pueden hacer y entregarnos los instrumentos. La escuela en nuestro medio ha sido una gran colaboradora en la introducción del fenómeno moderno, basado en la ciudad y en la familia nuclear blanca en el imaginario social peruano.

Esta utopía de la buena vida no es universal. En Túcume, Lambayeque, en la costa norte del Perú, los campesinos hablan de "vida dulce" para referirse a una situación en la que sus chacras florecen, tienen animales que criar, hay agua y existen montes y praderas donde pastar sus animales[19] . Esta expresión está también enraizada en las nociones de "allin kawsay" (buen vivir) y "suma jakaña" (buen camino) en las comunidades andinas quechuas y aymaras respectivamente. La vivencia de la "vida dulce" no es descrita como una utopía,

---

[18] Sabido es que Marx comparaba a los campesinos como papas dentro de un costal. Sus apreciaciones sobre la vida rural campesina son poco amables. "La burguesía ha sometido el campo al dominio de la ciudad. Ha creado urbes inmensas; ha aumentado enormemente la población de las ciudades en comparación con la del campo, substrayendo una gran parte de la población al idiotismo de la vida rural". En Marx y Engels. "Manifiesto del Partido Comunista".

[19] Debemos a Víctor Antonio Rodríguez Suy Suy, la difusión de esta frase. Fue él quien en sus recorridos por los caseríos de Túcume, conversó con un campesino Muchik, que se encontraba en su casa haciendo menesteres hogareños. Como era antes de la Navidad le preguntó por los preparativos para la fiesta. El campesino le respondió que no tenía mayores apuros para festejarla porque criaba pavos que no sólo comía en navidad sino en cualquier momento pues tanto sus chacras, como sus animales pasaban por buen momento. "Esta es mi vida dulce" agregó. Esta noción se halla en: Rodríguez Suy Suy, Víctor Antonio. **Los pueblos Muchik en el Mundo Andino de Ayer y Siempre.** PRATEC. Lima, 1997:4.

como algo a alcanzar sino como la vivencia cotidiana de tener a la mano lo suficiente dentro de un modo de vivir austero y de gran autonomía. La palabra dulce en los Andes es sinónimo de cariño, afecto, a suavidad en el trato, sin violencia ni brusquedad. Dulce es también apacible, agradable, sereno, grato. Dulcificar la vida es hacerla serena, cordial. Es una palabra que se usa para expresar afecto y amabilidad hacia los demás, atributos que brotan en la circunstancia otoñal de la vida humana y que irradian con este modo de ser dulce al conjunto de la comunidad. Es así que en Chuquihuarcaya, Ayacucho, cuando la autoridad Vara es un anciano se le llama "*tayta* dulce" o "dulce vara". Como nos informa don Porfirio Núñez Camasca:

> Gracias a la comunidad, nosotros valoramos y conservamos todavía nuestras autoridades tradicionales abocados al cuidado de las chacras que son los tayta envarados, donde están tanto los adultos como los niños (soltero vara o alguacil), inclusive el anciano está ahí, por ejemplo el vara "tayta dulce". Siempre asumimos cuando estamos en la etapa de la ancianidad, porque de joven todavía tenemos que pasar otros cargos menores y recién después de todo uno está en su derecho de asumir el cargo de "dulce vara" o alcalde mayor (Carrillo, P. 2002[20]).

A pesar de toda la propaganda a favor de la ciudad y del desprecio hacia la vida agrícola, la tercera parte de la población en el Perú vive directamente de la chacra en sus distintas modalidades y tienen una especial relación con ella. Ciertamente esta difusión de la vida campesina como algo a superar mediante el progreso invadió los espacios campesinos vía la prédica de la escuela y del conjunto institucional promotor de la modernización. Don Albino Hinostroza, un mayor de la comunidad de Ingenio Paqre de Ayacucho manifiesta:

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

Sin embargo, la percepción campesina del progreso está cambiando. Chacra y chacarero en el Perú sigue siendo una unidad cultural profunda en que cultura y agricultura son dos caras de una misma moneda. En la "vida dulce" la

[20] Carrillo, P. Proyecto "Niñez y Biodiversidad". Informe narrativo del primer semestre del 2002. c.c.c. PAM. Ayacucho.

agricultura no es medio de vida, no resulta un negocio, aunque ella pueda proporcionar ingresos monetarios. Lo que cuenta es el gozo que proporciona la recreación cotidiana de la naturaleza. Esta alegría no sólo se expresa en las fiestas, sino en el crecimiento del maizal, que como dice don Gildo Pineda de la comunidad de San Miguel en el río Mayo, San Martín, "hace alegrar al monte". El gozo, ese estado de sentimiento y alegría, no sólo lo comparten los miembros de la comunidad humana sino la naturaleza.

Medida la "vida dulce" en términos de la "vida buena", aparece como un mundo de carencias. Ciertamente las familias campesinas no pasan en el Perú por el mejor de los mundos. A pesar de haberse hecho en el Perú una reforma agraria orientada a formar empresas agropecuarias modernas, el 85% de las unidades agropecuarias son campesinas y acceden a aproximadamente sólo el 20% de la superficie cultivable. Las mejores tierras de los valles serranos, selváticos y costeros se hallan en manos de las empresas agrícolas comerciales. A pesar de ello, para una ciudad como Lima los campesinos proporcionan el 60% de los alimentos frescos que consume. Esta proporción es más significativa en provincias andinas y selváticas particularmente. Pero aún con las dificultades que los campesinos atraviesan, para muchos de ellos, la chacra sigue siendo el lugar privilegiado de la vida dulce. Como dicen los campesinos de Sarhua, Ayacucho:

> En nuestras chacras nomás estamos viviendo. La chacra es todo, nos enseña a pasar la vida... Porque nuestra vida depende de la chacra, la chacra es nuestra vida. Si la planta, los animales, los apus tienen vida, nosotros también tendremos vida. (Carrillo, P. ob. cit. :29)

La vida dulce es inseparable de la vida en comunidad. La vida dulce, a diferencia de la "buena vida", no se realiza en los marcos del individuo, la competencia y la empresa. Se vivencia en la comunidad. Es la comunidad o ayllu –como se llama a la familia extensa en los Andes que integra a las deidades y a la naturaleza– la que proporciona el marco de amparo y querencia donde habita la vida dulce. Una campesina aymara nos lo relata de la siguiente manera:

> Cuando las familias se dejan querer, se cuidan unas a otras con cariño, con tranquilidad, entonces nunca falta, a manos llenas nos ayudan, todo nomás se alcanza. (Jiménez, G. 1995:139[21])

[21] Jiménez, Greta. Rituales de vida en la cosmovisión andina. Centro de información para el desarrollo. La Paz, Bolivia, 1995.

En esta cultura la satisfacción de las necesidades materiales es importante. Pero alcanzar esta satisfacción está en relación directa al cariño y solidaridad existente entre las familias y de éstas con su tierra. Los instrumentos, el dinero, la cantidad de bienes, esta subordinado a la querencia familiar.

En esta "*vida a gusto*" es el cariño el que proporciona la pauta para que todo "nomás se alcance". Los indicadores de suficiencia no son objetivos ni cuantitativos. Cómo cuantificar el cariño? Cuando se trata de amor –como dice la canción del grupo My Father's Son[22] – no se calcula el costo. Los satisfactores más que vitaminas, proteínas y minerales, son afectivos. Este el punto de quiebre de la vida dulce con la buena vida.

La vida dulce no es el mundo de la armonía, la perfección o el equilibrio sino de la crianza entre todas las formas de vida. El conflicto está presente en la crianza, pero no se hace del conflicto la manera corriente de ejercer el poder para mantener el orden sobre la vida de los demás. El conflicto, las riñas tienen sus modos de ser diluidos de manera que no engendren cánceres que dificulten el normal fluir de la vida.

Existen los denominados *"tinkuy"* o encuentros que dentro de un contexto ritual son momentos que tiene la comunidad para resolver las riñas y problemas presentes en las comunidades. La crianza de la diversidad es un modo flexible que tiene el ayllu de encontrar soluciones innovadoras a los conflictos y permitir que la regeneración y el cambio continúen. El tema del *tinkuy* es cómo criar la diversidad en la escuela, en concreto cómo vivir el *allin kawsay* también en la escuela y no sólo en la comunidad. Parecería que es una cosa de todos, como lo señala Melguardo Huanca Aguilar, de la Comunidad de Piñuta Uyo, Juli, Puno. En sus palabras:

> Los niños y niñas tienen que aprender a vivir la vida. En esta tarea no se trata de que sólo sea una actividad de los padres de familia ni sólo de los docentes. Si uno nomás quiere hacer las cosas seríamos cojos. Para que vaya bien el *paya yatiwi* tiene que ser un trabajo conjunto.

[22] Marglin, Stephen. "Perdiendo el contacto. Hacia la descolonización de la economía". PRATEC. Lima, 2000.

b.1. El allin kawsay en la escuela.

> El respeto depende de la casa, cuando hay respeto en la casa hay respeto en todo. El respeto como primer punto es la casa, la escuela es en segundo lugar. Si la escuela no ratifica lo que se dice en la casa se quiebra el respeto. El respeto no sólo debe ser con las personas sino con la Pachamama y la naturaleza. El respeto se estaba olvidando en mi comunidad, ahora lo vamos recuperando también en la escuela en cuya chacra hacemos el calcheo del maíz con un canto especial que se estaba olvidando y también con sus respectivas autoridades de la chacra: el *collana* y el *kañari*. En la cosecha el respeto es inmenso, se agradece a la pachamama, a los Apus, a las papas. Gracias a estas enseñanzas mi hijo es autoridad en la escuela, ahora todos comen juntos en la escuela, antes cada niño comía por separado. Estamos recuperando todo este respeto y caminamos hacia delante, todos con un solo corazón. (Bonifacio Copara de la comunidad de Huito en Pitumarca, Cusco).

Si optamos por la diversidad requerimos de perspectivas educativas diferentes que estimulen una vida menos homogénea. ¿Será posible una escuela en la que los niños de las comunidades andinas y los niños peruanos en general tengan un espacio para conversar sobre su vivencia? ¿Cómo sería esta escuela? ¿Se requerirá de nuevas reformas?

Sólo en contextos coloniales enseñar un saber involucra la cancelación de otros. No hay base biológica, psicológica o de alguna otra naturaleza en la vida humana para que el aprendizaje de un saber implique el menosprecio de otro. Un niño o niña puede aprender una o más lenguas sin establecer entre ellas jerarquías. No encontramos razón alguna, sino aquella derivada de un ejercicio sistemático de dominio cultural, para que la promoción de las nociones de progreso y desarrollo incrustadas en el ideal moderno obliguen al olvido de las prácticas que hacen a la vida milenaria de un pueblo. Un problema a ser resuelto es el de la colonización mental de los docentes.

Ciertamente está en el meollo mismo del proyecto educativo globalizador ser excluyente. Lo que hace no amable a la escuela actual con el saber de los niños andinos y amazónicos es que no se muestra y explica los orígenes y la propia "manera de conocer" que implícitamente conlleva la modernidad. Se oculta el poder que está detrás de ella, no se dice de los efectos que tiene en la generación de la crisis social y ecológica. El modo como se produce el conocimiento científico pasa por neutro, positivo y deseable. La atención ha sido desviada al uso del producto pero no al modo mismo como opera con la naturaleza en la formulación

de sus teorías y en la producción de los artefactos. Se muestran las teorías científicas así como los artefactos producidos, pero no los desvalores que la producción industrial produce (léase desperdicios).

Una escuela amable está obligada a hablar a los niños de las consecuencias que produce concebir a la naturaleza como un recurso al servicio del hombre. No es posible, conocidas ya las consecuencias perniciosas en el ambiente, que se les pida a los alumnos recoger desperdicios de las calles y al mismo tiempo se les diga, sin más explicaciones, que deben ser amigos de la ciencia como quiere el informe Delors, base del proyecto globalizador de la educación moderna[23] como si la ciencia experimental fuese neutra respecto a la conservación de la naturaleza.

No estamos planteando que la escuela no enseñe la ciencia y la técnica y promueva, entre los alumnos que lo desean, ser amigos de la tradición científica moderna. A lo que sí estamos obligados es a decir a los alumnos que se trata de uno de los caminos que lleva al conocimiento de la naturaleza, pero no el único. Que hay otros, uno de los cuales, en nuestras tierras es la sabiduría milenaria de los pueblos andinos. Y si a pesar de ello, los niños, niñas y sus padres consideran que pueden participar ventajosamente en el uso de la técnica y la ciencia contemporáneas sin causar daño a la naturaleza y a otras comunidades humanas será su opción. Y lo harán a sabiendas de lo que ello implica. Una escuela amable debe encaminar a los alumnos a ser amigos de todas las tradiciones cognoscitivas, a propiciar el diálogo entre ellas y no a privilegiar ninguna, aunque se trate de la propia.

En este sentido, una escuela amable no puede tener un solo indicador para evaluar el rendimiento de los alumnos. Eso puede ser justificado en una escuela globalizada, pero no en una amante de la diversidad. No es posible aplicar un mismo rasero cognitivo a todos los alumnos. Somos un país pluricultural y multilingüe y una escuela amable debe hacer justicia a esta diversidad. Si se mide sólo con indicadores de una sola tradición, excluimos a las demás, y terminamos, como ha sucedido con el informe de la UNESCO elaborado en 1998 en varios países de la región latinoamericana, últimos en todo aquello que se refiere al aprendizaje de las matemáticas y lenguaje[24] .

---

[23] Delors, J. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Unesco, 1996. Gráfica Internacional. Madrid. España, p.97

[24] Trahtemberg, León. "El colapso de la educación". En: **El Comercio**. Editorial. pp: a 15. Marzo, 26, 2001. Lima.

Pero, si el indicador hubiera sido la sabiduría directa de las virtudes de las plantas cultivadas en los Andes y el modo como se produce la comida de la mitad de peruanos y en general de los países de cultura ancestral, es probable que nuestros niños y niñas aymaras de Conima en Puno, o los niños de la comunidad quechua-lamas de Chunchiwi en la provincia de Lamas, San Martín, hubiesen sido los primeros, y no los niños de escuelas privadas de los países de América Latina que mejor calificaron pero que apenas conocen los secretos de la naturaleza y menos aún, cultivar en las laderas y altiplanicies de los Andes y de la Amazonía.

No estamos justificando nuestra minusvalía transitoria en cuestiones científicas, ni sobrevaluando la sapiencia de nuestros niños andinos y amazónicos, sino cuestionando la aplicación irrestricta de ciertas metodologías homogeneizantes de medición escolar en países de diversidad cultural y en las consecuencias que dichas mediciones traen, pues conocidos los resultados volvemos a "más de lo mismo" pero no a pensar en otras maneras de vivir el fenómeno educativo en países de gran tradición cultural como el Perú. Más de lo mismo es forzar a lenguas como la quechua o la aymara a expresarse en términos de la ciencia y tecnologías modernas, como si fuera posible mezclar cosmovisiones diferentes. Cada cultura original tiene sus propios modos de ser, pero también sus propios modos de tejer, observar e integrar lo ajeno. El *uno* quechua, no es el *uno* del sistema métrico decimal, el *juk* (uno en quechua) es pareja y como tal es un nudo plural abierto al tejido de la vida. El problema de la interculturalidad no radica en las culturas andinas, que esforzadamente lo practican a diario, sino en culturas fundamentalistas, sea éstas de origen teológico o científico.

Obviamente una escuela amable requiere de maestros amables y de una comunidad amable que la ampare y proteja. Para ello no se necesitan grandes reformas. La amabilidad no se reforma sino se cría. Hay que recuperar el cariño por la diversidad. La comunidad que ha sido capaz de realizar grandes movilizaciones por tener escuela no la está criando como es debido. Este cariño por diversas razones se ha erosionado. La escuela se ha quedado sin sustento propio, ha perdido su chacra y su presencia en el ciclo de vida comunitaria. Un esfuerzo por restablecer estos vínculos de afecto no significa de modo alguno justificar el salario miserable de los profesores rurales, sino, y aún si logramos un status decoroso para los docentes, tejer la vida de una escuela amable en la de una comunidad amable.

Los profesores de escuelas rurales son en muchos casos, originarios de comunidades andinas, en otros casos no. Tanto en uno como en otro caso, la amabilidad no requiere como pre-requisito ineludible el dominio de una lengua

como quechua, aymara o aguaruna, pero la amabilidad sí requiere gustar de los idiomas propios y ajenos. La amabilidad conversa bien con la diversidad y no con la monoculturalidad. Por eso, cualesquiera fuese nuestro origen lingüístico como docentes, no estamos para obligar a los niños y en lo inmediato a que aprendan a conjugar perfectamente verbos de un idioma que no les pertenece. A nuestro juicio lo crucial es aprender a conversar, a dialogar con todas las tradiciones, a gustar y apreciar a todas ellas, aún si alguna de ellas, como la moderna no fuese amable y criadora de otras tradiciones. Como muy bien lo sabe Vargas Llosa: "*si la sociedad andina se moderniza habrá irremediablemente cambiado todo*"[25] . Empero, la no amabilidad del otro, no significa mi alienación a esa no amabilidad, sino por el contrario, la crianza paciente de lo que no cría dentro del clima de lo amable.

Tenemos que aprender además, que cada cultura tiene su modo de ser, su tiempo y ciclos para conocer la naturaleza y otras culturas. La cultura occidental moderna requiere, dentro de los contextos rurales, su propia pausa para conocerla. Quizás el tiempo actualmente destinado no sea el más conveniente para ello. No estamos obligados, en niños de culturas orales, a establecer los mismos ritmos en el aprendizaje de una cultura escrita que tienen los niños de las ciudades. En compensación, y si alentamos la asistencia a la escuela de niños de seis años, valoremos su sabiduría en los términos en que ella se expresa, porque es allí donde el niño andino encuentra y vivencia un sentido de su vida, y dejemos el aprendizaje de lo moderno al ritmo que las circunstancias lo indiquen.

La amabilidad conversa con la diversidad y deviene en soporte de una vida plural y sostenible a condición de que el proceso educativo base su desarrollo en la sabiduría conocida y que le es propia al grupo cultural en referencia. Toda esta situación solicita de la escuela y de las instituciones de desarrollo una reflexión y un cambio más profundo sobre la concepción de la naturaleza como recurso que anida en el currículum, por otra que aprecie la naturaleza como persona.

Para que se enfatice la equivalencia de saberes, cada cosmovisión debe ser dialogada de manera contrastada. En el aula existe una enciclopedia de la ciencia, pero no del saber local. En este sentido, el docente está persuadido a elaborar documentos gráficos y escritos basados en el testimonio de las familias campesinas sobre temas centrales a la vida rural y organizarlos de acuerdo al lugar y circunstancia para integrar al currículo local y afirmar también la cultura local. Así, aparte de enseñar la ciencia se revalora la sabiduría andina al elaborar

[25] Vargas Llosa, Mario. Ob.cit

de modo gradual una "enciclopedia" local que le permite colocar ambas tradiciones en condiciones de equivalencia, evitando mostrar el saber comunero bajo el rubro de mitos, creencias, leyendas, etc, es decir como un saber subalterno respecto al conocimiento científico.

Se supera así el denominado "plano inclinado cognoscitivo" que acostumbra colocar los saberes locales en el peldaño inicial de la escalera del conocimiento y a la ciencia como el punto de llegada. Pero además, que los contenidos interculturales sólo sean motivo de un curso o de una mañana trivial y de juego, manteniendo el carácter monocultural en la enseñanza. Esto solicita del docente la reflexión sobre las cosmovisiones andino-amazónicas, como también de la concepción mecánica del mundo que subyace en la enseñanza de las ciencias. Se trata de hacer dialogar dos culturas educativas: la del Estado y la de la comunidad.

Sin embargo, los docentes deben tener cuidado en no reproducir el espíritu dualista que anima a la escuela moderna respecto del saber local, pero esta vez, al revés: lo mejor estaría al lado del saber andino y lo despreciable al lado de la ciencia. Esta situación, aparte de reproducir el plano inclinado y el espíritu colonial, coloca nuevamente en la discusión el tema de la equivalencia cultural, y la disolución de toda dicotomía discursiva.

Una posición criadora no dualista, no significa ausencia de posicionamiento cultural por parte del o la docente; al contrario, implica una toma de posición cultural definida, sea cual fuere ella, para desde allí poner en cuestión el origen mismo del pensamiento dicotómico, jerárquico y opositor. La comunidad campesina andina, tiene en este sentido, un largo historial de digestión del dualismo desde una posición "yapadora", sumadora, incremental, no dualista. Basta citar los ejemplos de lo ocurrido con el santoral cristiano y los cultivos y herramientas andinizadas, y también con la escuela. Ciertamente el diálogo no es sencillo, en particular por la violencia que subyace en las ideas y prácticas colonizadoras dualistas, pero la experiencia andina, a pesar del etnocidio y ecocidio habido es válida y nos muestra un camino prometedor, pues no es por obra y gracia del colonizador que seguimos siendo una de las regiones más biodiversas del planeta.

A nuestro modo de ver, la digestión del dualismo tiene dos precondiciones: la primera es colocar ambos saberes como culturas educativas en aprendizaje mutuo; y la segunda, cambiar el epicentro de la acción educativa del aula hacia la comunidad, no para transformar la comunidad en otra aula, sino para colocar el centro del quehacer educativo en las modalidades andinas de regenerar el

saber. La cultura educativa estatal deviene así en incremental a la cultura educativa de la comunidad y el docente en un acompañante del proceso de vigorización de la diversidad cultural en la comunidad. Esto significa variar sustancialmente el rol de la educación y el papel de la escuela en la comunidad.

Sin embargo, si no existe la práctica de lo que se conversa en el aula, lo dicho puede quedar en un ejercicio puramente intelectual. De allí la necesidad de vincular la reflexión intelectual con las vivencias del niño y la niña en su comunidad. Lo que conduce a estimular y vigorizar su propia cultura educativa, es decir promover la participación de los niños y niñas en el ciclo agrofestivo de su comunidad fortaleciendo su rol como autoridades en la organicidad comunal, en los rituales, en la crianza de la chacra, en la elaboración de artesanías, etc; actividades que en muchas ocasiones la escuela desprecia como un saber de segundo orden y que algunos llaman informales. Los momentos para dichas actividades dependerán de la forma cómo la institución educativa elabore su plan. El taller curricular, que es un área específica para conversar sobre los saberes locales, presenta una excelente oportunidad para conversar sobre la tradición andina y amazónica, pero no menos importantes son los contenidos de las otras áreas, algunas de las cuales se presentan ideales para realizar la distinción entre los enfoques que sobre un mismo tema existen a partir de las cosmovisiones en juego en el aula.

Una escuela amable no va a florecer si es que en la propia comunidad se vive un espíritu no amable en las relaciones entre personas y de éstas con la naturaleza y las deidades. De momento no existe un foro para el diálogo interreligioso en las comunidades y en las provincias andinas y amazónicas y sin embargo, urge conversar sobre este tema en las comunidades. Muchas de ellas tienen un historial como las de Platería en Puno quienes han resuelto este problema criando en las familias protestantes un clima de tolerancia y cierta hospitalidad hacia las prácticas de respeto y cariño hacia las deidades de la religiosidad andina, y es así como se encuentran cultos diversos en celebraciones agrofestivas. Unos respetan que en estas ocasiones *chacchen* coca y liben alcohol los que lo desean, mientras éstos lo hacen con caramelos y aguas gaseosas.

La escuela juega también su rol en este tema. Hasta ahora el Estado Peruano mantiene un Concordato con la Iglesia Católica que, a todas luces no responde a la situación que se vive en el país y en particular en las comunidades andinas y amazónicas. Tampoco los padres piden una escuela laica desprovista de todo cariz religioso; las comunidades son profundamente creyentes, sea cual fuese la opción de sus familias, y solicitan que sus opciones plurales encuentren en la escuela y en todo espacio su lugar. Asociado a ello está la práctica religiosa de

los docentes; en ellos y ellas es posible encontrar todo tipo de credo religioso, hasta quienes se consideran así mismos como ateos y agnósticos.

A nuestro entender la escuela puede ayudar a encontrar espacios de diálogo interreligioso que eviten extremos, como sucedió en la comunidad de Quispillacta en Ayacucho y en una comunidad de Paucartambo en Cusco, donde grupos fundamentalistas protestantes han incendiado un templo católico en un caso, mientras en la otra, jugaron al fútbol con imágenes del santoral católico. Una escuela amable debe tender hacia la cancelación de toda práctica discriminatoria en la escuela, sea con las opciones protestantes, sea con la religiosidad andino-amazónica abriendo un espacio para la conversación entre todas ellas.

Si la escuela ha sido, entre otras, la institución moderna por excelencia que ha contribuido a desvalorizar la sabiduría local, está llamada ahora a realizar un proceso de descolonización del currículum que posibilite que la niñez andino-amazónica encuentre, mientras dure el predominio del aula, un ambiente amable con su cultura. Pero no menos importante es que este proceso de descolonización sea asumido por las comunidades y su sentir de un modo de vida afincado en su tradición. Como manifiesta Miguel Huaraya. Comunidad de Quelca Opujani. Acora. Puno.

> En esta comunidad estoy viviendo bien nomás, no me falta nada y estoy junto a toda mi familia, entre todos nos apoyamos para hacer la chacra y criar nuestros animales, así también comemos, bailamos, brindamos bebidas. ¿Qué más se puede pedir? Así se vive en el campo, no tengo preocupaciones y estoy satisfecho de lo que vivo. En cambio, otros viven con bastantes preocupaciones, mandan a sus hijos a las ciudades para que estudien, tienen que sacrificarse para conseguir plata para mantenerlos, incluso ellos se privan de comer, de vestirse; es una pena vivir de esa manera, yo no quisiera ser así, por eso siempre les digo a mis hijos que la ciudad no es para nosotros, son para quienes saben conseguir plata. En cambio, acá nosotros lo que sabemos es hacer chacra y criar animales, esa es nuestra vida.

Será este modo de ver y vivir la que críe el ambiente que cualquier institución externa requiere para acompañar la dinámica del *iskay yachay* por ellos enunciado.

b.2. El allin kawsay en la comunidad.

> En la comunidad se estaba perdiendo el respeto, nos reunimos para ver cuál era la causa. El acuerdo de la comunidad era que el respeto debía empezar por casa y en la comunidad, había que respetar a los niños autoridad, deberíamos hacer caso a los niños alguaciles. Otro problema es la falta de respeto a la Pachamama y en eso tienen la culpa los protestantes que no creen en estas cosas, y los católicos que ya no hacen las fiestas religiosas como el Niño Lipo, la Santísima Trinidad, el Yarka Aspiy. También hemos pedido a los profesores que enseñen en la escuela los saberes de la comunidad, para ello hemos donado tres terrenos a la escuela para que críen animales y los niños sigan aprendiendo en la chacra y en la comunidad. También se pierde el respeto cuando usamos ropa que no es de nosotros, ahora elaboramos nuestros tejidos, las mujeres sus polleras de balleta y con eso participan en las fiestas. Las niñas tienen corazón para hacer su falda y participar en las fiestas". (Paulino Oré. Comunidad de Huarcaya, Ayacucho).

A finales del siglo XX la imagen del docente en la comunidad ha sufrido una devaluación que nadie imaginó en la época en que se crearon las escuelas. Los comuneros no están muy convencidos de que la baja calidad educativa se deba al limitado compromiso de ellos con la educación de sus hijos como sostienen los docentes, piensan más bien que el origen se halla en el escaso compromiso que el docente ha venido asumiendo con la educación de sus hijos. Esta situación de tensión entre ambos actores se comprueba fácilmente por la cantidad nunca vista de denuncias que la comunidad hace ante las autoridades educativas sobre la conducta y desempeño del docente.

Son escasos los ejemplos donde esta relación se vive de modo armónico, siendo la regla, la vivencia de una situación de tirantez que no parece encontrar arreglo porque la autoridad educativa del Ministerio no tiene legitimidad ni ante la comunidad ni ante los docentes. Encuestas difundidas señalan la corrupción del sistema como una de las causales de la debacle (Foro educativo, 2006:35)[26]. Tampoco el Sindicato ni el Colegio de profesores tienen autoridad ni interés para intervenir en estos arreglos, sin embargo una nueva alianza es imperativa si se desea superar los actuales entrampamientos del sistema, en particular el de calidad y pertinencia. Al parecer nadie tiene una receta única, lo que parece

[26] Foro Educativo. Educación y buen gobierno. Lima, 2006.

obvio es la necesidad del diálogo entre docente y comunidad que sobre bases y acuerdos nuevos, comprometa a todos aquellos que tienen que ver con la educación en comunidades andinas. En breve, se requiere de un "pacto educativo" que afirme la diversidad y que el enfoque comunero del *iskay yachay* o del *paya yatiwi* ha planteado.

Las normas actuales del Ministerio sobre la participación de los padres de familia están basadas en un enfoque modernizador de la educación que subsume la sabiduría local al conocimiento científico al tiempo que promueven una actitud de control de la comunidad hacia el docente para evaluar su cumplimiento respecto de su carga horaria, aspectos que difícilmente harán de la tarea educativa una acción comprometida por parte de ambos actores. Una nueva relación basada en la crianza de la diversidad reposa en el convencimiento de:

a. Que la escuela no es sólo un lugar donde circula el conocimiento moderno sino un espacio de regeneración del saber local. Reproducción y regeneración deben ser los dos pilares sobre los que reposa una nueva relación entre docente y comunidad. De este modo puede abandonarse la idea que está en la base del surgimiento de la educación moderna: la escasez, en particular la carencia de saberes locales. La comunidad no es una olla vacía de saberes –como gustaba decir a Freire-.
b. La reproducción del conocimiento moderno no tiene que excluir en su esencia y método al saber local, sino entender que tanto conocimiento moderno como saber andino-amazónico son tradiciones cognoscitivas válidas, equivalentes y eventualmente complementarias.
c. El reconocimiento que la regeneración del saber local tiene como pilar la sabiduría de la comunidad, en particular la de los mayores, y que éste puede ser recreado tanto en el espacio del aula como en la comunidad.
d. Que, cualquiera sea el nivel del sistema educativo, tanto la circulación del conocimiento técnico como la regeneración del saber indígena, deben ser una realidad vivida por la comunidad. No como sucede ahora donde la interculturalidad parece ser un asunto de la educación básica y de reproducción en vernáculo del conocimiento moderno.
e. La existencia de roles y espacios para ambas tradiciones no debe excluir la existencia de espacios comunes e inter-relacionados, tanto en la comunidad como en el aula. La chacra

> de la escuela y la participación del docente en el ciclo agrofestivo son cruciales para reestablecer la confianza y afecto entre ambos actores, lo mismo que la práctica de los oficios campesinos. A esto llamamos "Espacios de confianza intercultural"[27] .

Existen dos aspectos adicionales a ser resueltos por comunidad y docentes: la cuestión de la recuperación del papel de autoridad del docente en la comunidad; y la cuestión del tema de los derechos de la niñez. La comunidad espera de su docente el integrarse a la resolución de los asuntos comunales, no tanto para integrar el sistema tradicional o moderno de la gestión y administración de la comunidad, como para conocer su consejo y pedir su escucha en los asuntos campesinos. Se le pide encarecidamente su presencia en las asambleas comunales y mejor si se produce dentro de las celebraciones del calendario agrofestivo. El docente es una autoridad que tiene que legitimarse cotidianamente ante la comunidad que lo alberga.

Respecto al tema de los derechos de la niñez se tiene que resolver el conflicto entre lo indicado por las convenciones internacionales y las normas comunales consuetudinarias de aplicación y regeneración del respeto. Una cuestión básica es el tema del castigo. Para la comunidad el docente debe imponer el respeto en

[27] Por oposición a los espacios yatrogénicos que generan desconfianza, miedo, enfermedad y distancia, los ECI (Espacios de confianza intercultural) son lugares, donde personas que pertenecen a culturas diferentes o de similar cultura, generan y recrean ambientes de cordialidad, cariño, afecto, y confianza, que permite el desarrollo de actitudes, interés, y deseo de conocer, entender, apreciar y aprender, los códigos, productos, y formas de diálogo, de una cultura diferente a la de origen de niños y niñas. No es gratuito que niños y niñas cuando están en la chacra de la escuela sonríen y dejan expresar a su cuerpo y mente de modo libre y espontáneo. La chacra escolar, como el aula donde la mama enseña cariñosamente a tejer, tanto como cuando una docente toca el tambor con sus niños y niñas que a su vez cantan y danzan en la escuela, son ECI. Cuando le preguntaron a Vidal Ccana, docente de una escuela en la provincia de Canchis, Cusco, por el resultado de su gestión al frente de una escuela amable con la cultura local, Vidal contestó: "confianza". Una estudiante que encuentra un ambiente de confianza en la escuela o en otro lugar puede superar el "umbral" que separa su cultura de origen de otra porque encuentra que la otra cultura –en este caso la moderna que también promueve la escuela- estima a la suya. Un niño educado en contextos culturales amables estará en mejores condiciones de desarrollar similar perspectiva sea cual fuere el ámbito próximo de su evolución futura. Para que existan ECI es importante una actitud de crianza recíproca, que todos los que estén allí se sientan criados, un ambiente así permite que la persona con-fíe, entregue, fíe, su corazón, alma, y vida, a los demás, y recíprocamente de los demás con ella. En este sentido, aprender a leer y escribir el castellano es, dentro de ésta opción, más un tema intercultural que sólo de técnicas de enseñanza.

la escuela sin que exista conflicto entre normas comunales e internacionales. El denominado castigo es una de ellos. Para las comunidades el castigo no es maltrato sino invitación a la regeneración de la vida siempre y cuando se realice dentro del marco del ritual. Cuando sale fuera de su contexto de respeto toma la forma de violencia física y psicológica, que es justamente lo que se debe evitar.

Los comuneros consideran como uno de los orígenes de la falta del respeto la aplicación irrestricta y sin adecuaciones de los derechos del niño y la niña en la escuela. Consideran que estas normas sobreprotegen a los niños y niñas y entran en colisión con las normas de la casa y el modo como ellos entienden la disciplina en el proceso de formación del buen comunero. Opinan que deben darse facultades a los docentes para los "castigos rituales" a los niños, y ser estrictos en que el menor debe saludar al mayor y el mayor al menor y que todo se haga en su tiempo". Señalan que debe haber un compromiso de los docentes en la recuperación del saludo y volver a la ley del ayllu.

Muchas comunidades viven una tensión entre conferirle autoridad al docente para castigar al niño o niña o hacer que se respeten los derechos de la niñez. Este es también un dilema que vive el docente. A nuestro modo de ver, el problema del castigo es inherente al modelo fabril de la escuela. No hay modo de que ella funcione si es que no se impone el control y la supervisión de los actos de la niñez, sea cual fuere la forma en que adopte el sistema del castigo. Vigilar y castigar, como señala Foucault, son actos inherentes a la fábrica, el manicomio y a la escuela. Salir de este marco implica, como lo señalamos, que la escuela abandone su carácter jerárquico y su naturaleza fabril y emigre al espacio comunitario recreando el acto educativo como diálogo de saberes.

Otro aspecto particularmente importante en la renovación del respeto es la recuperación de la relación de cariño entre docentes y comuneros. Este cariño se ha extraviado y ha sido una de las consecuencias de la crisis social peruana agudizada en la década del '80 del siglo XX: dividir a dos sectores sociales marginados de la sociedad peruana y confrontarlos. Se trata de abandonar la permanente crítica a los profesores, y asumir una actitud de conversación, de diálogo facilitándole en lo posible chacra y una vivienda decorosa. Se trata de que el cariño fluya por ambas partes.

Los comuneros precisan que para ello es importante participar activamente en la escuela, ser puntuales, trabajar por una asociación de padres (Apafa) más activa, indicando al mismo tiempo que se trata de: "conquistar el cariño de profesores y juntarnos en el desarrollo de actividades de la escuela y de la comunidad", "tener reuniones conjuntas para enseñar a los profesores nuestros

saberes para que ellos puedan enseñar el *iskay yachay* y el calendario de la escuela se integre al calendario de la comunidad". Está claro para los comuneros que en cuestiones de diversidad cultural no hay lugar para la exclusión como nos lo ha recordado Melguardo Huanca. En una reunión habida en setiembre del 2006 en Andahuaylas, delegaciones de comuneros venidos de diversas áreas de los Andes plantearon:

- Acompañar la chacra de la escuela y mostrar saberes y secretos de la crianza de las plantas y animales a los niños: enseñando a nuestros hijos y apoyando las actividades de la misma escuela. Como señala Inocencio Mamani Anahua, de Juli:

Los comuneros trajeron sus semillas, algunos tenían bastante, otros poco. De igual manera había papas, ocas, ollucos, habas, izaño, quinua, cañihua y otros. Mi hijita ha aprendido a conocer por lo menos 8 variedades de papa, y es muy importante que nosotros los padres con ayuda de la escuela enseñemos a nuestros hijos a recuperar y criar las semillas nativas que nuestros abuelos criaban y que ellos sin comprar del mercado vivían con eso, esa sabiduría de los abuelos va a fortalecer a nuestros niños en su vida. Asimismo, nosotros vamos a recordar las sabidurías para enseñar a nuestros hijos porque es muy importante.

- Contar cuentos, enseñar canciones, hacer adivinanzas, *watuchis* y acompañar a los niños en el aula en el aprendizaje de la lecto-escritura. Proponen generar gradualmente un proceso de autonomía en el aprendizaje. "Los que sabemos leer debemos enseñarles a leer a los que no saben leer y los que sabemos escribir a los que no saben escribir". Se podría así evitar la dependencia absoluta de la escuela en el aprendizaje de la escritura si los comuneros empiezan a hacerlo ellos mismos. Entre otras medidas proponen:
- Aplicar secretos andinos previos al aprendizaje de la escritura, como: "ejercitar y ablandar las manos". "recuperar rituales y secretos para reforzar el aprendizaje de la lecto-escritura". "acompañarles con cariño y ejercitarles las manos y la muñeca para la iniciación de la escritura"; "recuperar secretos y costumbres para que el niño y niñas escriba: *uriwa* de lagartija, etc.
- Hacerles escribir cartas, oficios, y pedir a los niños y niñas que lean y escriban bien el castellano en presencia de los padres.

- Practicar en nuestra casa la lengua local.
- Conversar frecuentemente con el profesor sobre el aprendizaje del niño y la niña.

Estos aspectos son importantes porque afirman el saber comunero en la escuela de modo que niños y niñas puedan recrear lo narrado por sus padres y afirmarse en ella en el ámbito del aula. El contar supone que uno escucha lo que habla y así la memoria graba lo escuchado. Se está de este modo mejor equipado para escribir lo que uno vive, de manera que la escritura deviene en extensión de la oralidad, siempre y cuando y como dicen los comuneros: "Todo se haga a su tiempo y en su lugar" si no, aquello deviene en una representación folklórica de la vida en la comunidad, es decir contar y luego escribir situaciones fuera del contexto en que se realiza, lo que da lugar a fabulaciones y hasta escribir situaciones que la comunidad no vive en esa circunstancia, lo que según los comuneros lleva a ser una persona "de doble cara" que dice una cosa diferente a la que piensa y hace.

Los comuneros señalan que: "El respeto todavía está presente en las comunidades". Lo que hace falta es fortalecer el *allin kawsay* o *suma jakana*. Enumeran una serie de actividades en esta dirección:

- Estimular en los docentes para que pidan el permiso a la Pachamama.
- Visitar lugares sagrados: centros ceremoniales, deidades tutelares.
- Recuperación del rol de las autoridades tradicionales y promover la participación de los niños en los cargos de la comunidad, tal como lo hace doña Nicolaza Clemente de Wiracohca de la comunidad de Suancata en Puno, quien manifiesta:

Yo he aprendido desde niña a ser autoridad solo viendo como se pasaba el cargo, ahora que tengo mis hijitos que están en la escuela de Suancata, me preguntan como es ser autoridad, yo les digo que no sólo depende de las personas el ser autoridad, sino también de los *uywiris* (deidades tutelares), *achachilas*, *pachamama*, ellos nos guían nuestro corazón que hacer en cada momento y como pasar nuestro cargo.

- Recuperar la diversidad de semillas y de comidas. Sensibilización y recuperación del cariño hacia el *kawsay mama* en la escuela evitando usar agroquímicos y comida "chatarra" en los refrigerios escolares.

- Respetando todo lo que existe en el *pacha* y respetándonos entre comuneros dentro de la comunidad. Recuperar el buen comportamiento de las autoridades y comuneros.

- Realizar los rituales siguiendo el calendario agrofestivo de la comunidad. Participación de la escuela como un comunero más.

- El respeto debe empezar por la casa. Los comuneros deben aprender a respetar a la pachamama, a nuestras semillas, a nuestros Apus. Debemos enseñar a nuestros hijos para que aprendan a respetar, de igual manera debemos enseñar a los docentes el respeto. "De nosotros tiene que salir el respeto" es una afirmación bastante compartida.

Una condición básica para superar el actual atascamiento de las relaciones escuela-comunidad es reforzar opiniones como las expresadas por don Antonio Choccelagua en Lircay, y por Iván Illich, en el sentido de "invertir aquellas tendencias que hacen de la educación una necesidad apremiante antes que una oferta de esparcimiento gratuito" (Illich, 1998: 50). Don Antonio señala que "Yo estoy haciendo estudiar en la escuela a mis hijos, para que cuando lleguen a ser adultos no hablen de mí. Es suficiente que aprendan a leer y escribir, porque estos días ya en vano es hacerles terminar la universidad, ya no tengo esperanza en el estudio de mis hijos, es más gasto para nada. (Zevallos, B; Huincho, R; y Zevallos, F. 2005: 6).

Si es suficiente aquello que propone don Antonio, aprender a leer y escribir puede convertirse en una oferta de esparcimiento gratuito a condición de repensar el desempeño del actual sistema y el regreso a modalidades libres de relación maestro-discípulo en la enseñanza de la lecto-escritura y de las otras áreas del conocimiento moderno. Superar el conflicto implica entonces modificar el concepto mismo de educar implícito en el sistema actual estatal por otro de esparcimiento gratuito expresado muy bien en los ojos de niños y niñas a la hora del denominado "recreo escolar".

Bibliografía consultada.

Abram, David. "Animismo y alfabeto". En: The Spell of the Sensous. (La Magia de los sentidos), Editorial Kairós, Barcelona, 2000.

Abugattás, J. "La naturaleza de la tecnología". En: Filosofía de la Técnica. Antonio Peña/ Coordinador. UNI. Lima, 1986.

Arévalo, M. “La chacra te enseña a querer“. En: Caminos andinos de las semillas. PRATEC. Lima, 1997.

Arendt, Hannah. “La condición Humana“.Paidós, España. 1996.

Bowers, Chet. Detrás de la Apariencia. Hacia la descolonización de la educación. PRATEC. Lima, 2002.

Brünner, José Joaquín. Globalización cultural y posmodernidad. Breviarios. Fondo de Cultura Económica. Chile, 1999.

Carrillo, P. Proyecto “Niñez y Biodiversidad”. Informe narrativo del primer semestre del 2002. c.c.c. PAM. Ayacucho.

Chambi, Néstor et. al. “Para mí la escuela por un lado esta bién, pero por otro lado no”. En: Niños y Aprendizaje en los Andes. Urpichallay, Huaraz, 2000.

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

Escobar, Arturo. La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del Desarrollo. Ed. Norma. Bogotá, 1996.

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

Foro Educativo. Educación y Buen Gobierno. Lima, Setiembre 2006.

Fuenmayor, Ramsés. “Educación y la Reconstitución de un Lenguaje Madre”. Manuscrito. s/f. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Group of Lisboa. Limits to Competition, MIT. Press, 1995.

Hobbes, Thomas. Leviatán o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil. Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1996.

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

Jiménez, Greta. Rituales de vida en la cosmovisión andina. Centro de información para el desarrollo. La Paz, Bolivia, 1995.

Korten, D. “Sostenibilidad y la economía global: Más allá de bretón Woods”. En: Bosques, Arboles y Comunidades Rurales No. 29. Lima, Abril, 1997.

Loy, David. No-Dualidad. Editorial Kairós. Barcelona, Primera Edición. Octubre 2000.

Marglin, Stephen. “Perdiendo el contacto. Hacia la descolonización de la economía“. PRATEC. Lima, 2000.

Marx, C. y F. Engels. “Manifiesto del Partido Comunista”. En Obras Escogidas. Editorial Progreso. Moscú. s/f.

Moro, Tomás. Utopía.Biblioteca Austral. Editorial Planeta -De Agostini S.A. 2001. Barcelona, España.

Paz, Octavio. “La mesa y el lecho: Charles Fourier”. En: Pan, Eros, Psique. Obras Completas. Volúmen 10. Ideas y costumbres II. Usos y símbolos. En Paz,O. Fondo de Cultura Económica. México, 1996.

Petersen, Paulo. “Del “globalismo” económico a la globalización solidaria: nuevas dinámicas sociales locales señalan el camino”. En: LEISA Volumen 17, No.2. Octubre 2001.Holanda.

Rodríguez Suy Suy, Víctor Antonio. Los pueblos Muchik en el Mundo Andino de Ayer y Siempre. PRATEC. Lima, 1997

Santamarta, J. ¿Qué es la Globalización?. En: http://www.inisoc.org/ww2.htm.

Sachs, W. “Un Mundo”. En: Diccionario del Desarrollo. W. Sachs. Editor. Pratec, Lima, 1996.

Toffler, A. La tercera ola. Plaza & Janes. Barcelona. España, 1980.

Trahtemberg, León. “El colapso de la educación”. En: El Comercio. Editorial. pp: A15. Marzo, 26, 2001. Lima.

Valladolid,J. “Agricultura Campesina Andina”. En: Crianza andina de la chacra. Pratec. Lima. Perú. 1994.

Vargas Llosa, Mario. “El precio de ser moderno”. En: El Comercio. Opinión. Pp B2.21. Octubre 1994. Lima.

Velasco Alvarado, J. La Voz de la Revolución. Discursos del Presidente de la República, General de División Juan Velasco Alvarado/1968-1970/. Tomo I. ONI. PEISA. 1971