A mí me gusta hacer chacra

Grimaldo Rengifo Vásquez

Ministerio de Educación

Ministra de Educación
Emma Patricia Salas O'Brien

Viceministro de Gestión Pedagógica
José Martín Vegas Torres

Viceministro de Gestión Institucional
Fernando Bolaños Galdós

Directora General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
Elena Antonia Burga Cabrera

Director de Educación Intercultural Bilingüe
Manuel Salomón Grández Fernández

Directora de Educación Rural
Rosa María Mujica Barreda

A mí me gusta hacer chacra

© **Grimaldo Rengifo Vásquez**
© PRATEC/ Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas
Martín Pérez 866, Magdalena
Aptdo. 11-0559, Lima. Perú. Telefax: 51-1-261-2825
Primera edición: Noviembre 2005.

Fotos: Carátula: PAM-Programa de Aprendizaje Mutuo. Ayacucho.
Contracarátula: Centro de Estudios Andinos "Vida Dulce". Andahuaylas.
Página 9: Nuvicha "Eduardo Grillo". Cajamarca
Página 21: Asociación Paqalqu. Yunguyo, Puno
Páginas 35 y 49. Asociación Urpichallay. Marcará. Huaraz
Diseño y diagramación: Gladys Faiffer

Diseño y diagramación de la primera reimpresión
César Adolfo Yeckle Castro

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2013 - 17875
Primera edición. Primera reimpresión: Lima, octubre de 2013
Tiraje: 1 000 ejemplares

© Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N° 193, San Borja
Lima Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

Impreso por: Corporación Gráfica Navarrete. Carretera Central 759 km. 2 Sta. Anita - Lima 43
RUC: 20347258611

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Impreso en el Perú / Printed in Perú.

CONTENIDO

Ser wawa en los Andes

Presentación 5

I. Niñez en la cosmovisión andino-amazónica. El huchuy runa 11

II. La crianza de la chacra y los huchuy runas. 23

III. El juego y los huchuy runa. 37

IV. El aprendizaje en los huchuy runa 51

PRESENTACIÓN

"... los mundos de pueblos diferentes tienen formas diferentes...

La importancia central de entrar en mundos ajenos al nuestro, yace en el hecho de que la experiencia nos lleva a comprender que también nuestro propio mundo es una elaboración cultural."

Walter Goldschmidt, "Prólogo" a Las Enseñanzas de Don Juan de Carlos Castaneda.

"La visión de la otra realidad reposa sobre las ruinas de esta realidad... La visión se apoya en un escepticismo radical que nos hace dudar de la coherencia, consistencia y aun existencia de este mundo que vemos, oímos, olemos y tocamos. Para ver la otra realidad hay que dudar de la realidad que vemos con los ojos."

Octavio Paz, "La mirada anterior"

El conjunto de ensayos de Grimaldo Rengifo que presentamos no tendrá por el momento la misma fortuna de ese enigmático libro de Carlos Castaneda, Las *Enseñanzas de Don Juan*, que ha merecido brillantes prólogos de Walter Goldschmidt, profesor de antropología de la Universidad de California en Los Angeles para la edición norteamericana original y del Premio Nobel de Literatura mexicano Octavio Paz para la edición castellana. Sin embargo, ambos textos del epígrafe invitan a la misma actitud: la de la preparación para apreciar una realidad *otra*. Octavio Paz se refiere a la adquisición de una "mirada anterior" Es una preparación que no es intelectual sino, en sentido amplio, espiritual, es decir, también afectiva y emotiva, una actitud que, en nuestra opinión, nadie ha testimoniado hasta hoy tan intensa y comprometidamente como Rodolfo Kusch, el gran filósofo de la América Profunda.

Al presentar una realidad *otra* respecto a la realidad que sustenta la comprensión oficial (nacional e internacional) de la niñez expresada en las Convenciones internacionales y en las normas nacionales, el autor propone una apertura radical a la diversidad cultural apelando a una "mirada anterior". ¿Qué posibilidades de convocatoria tiene una invitación así? ¿Cuáles son los requisitos de esa convocatoria?

La mirada *otra* tiene, desde Castaneda y sus predecesores, una historia de más de tres décadas. La mirada anterior, salvo Kusch, no tiene antecedentes que conozcamos. En cambio, quienes en Occidente promueven actualmente la reincorporación de la espiritualidad en la vida social han encontrado aliados en científicos como Lovelock, Sheldrake y Capra, quienes, desde una perspectiva sistémica, intentan una visión cultural integradora, pero firmemente asentados en la tradición de Occidente.

El tema de la niñez, sin embargo, plantea un reto mayor en el plano de las relaciones interculturales, quizás porque la comprensión moderna de la niñez se ha convertido en segunda naturaleza y está profundamente arraigada en una visión abarcadora de la realidad. Se trata en este caso de la necesidad de cuestionar la universalidad de la visión occidental evolutiva del progreso a nivel individual, así como también de su extensión a la visión de las comunidades humanas, que, en el caso de los Andes, se concreta en la noción de desarrollo para el logro del bienestar social y la superación de la pobreza.

Los ensayos que aquí se incluyen plantean una visión agrocéntrica de la realidad andina. Con ella invitan a una "mirada anterior" al desarrollo antropocéntrico basado en lo urbano.

Invitan además a una "mirada posterior" que cambie la visión antropocéntrica de los "derechos humanos" hacia una visión más incluyente de los derechos de la Tierra, para la que la vivencia de los pueblos originarios del planeta ofrece un rico acervo como se ilustra aquí en el caso de los pueblos andinos.

Este pequeño libro es una muestra de un pensamiento que se va haciendo indispensable en la comprensión de la interculturalidad, y que ha sido denominado "pensamiento fronterizo", es decir, un pensar en (y desde) la frontera entre formas de concebir el mundo (Mignolo 2000). Con ello pretende contribuir al debate sobre la niñez desde una esquina en la que el autor se hace cargo de sus supuestos culturales y plantea una forma endógena de imaginar propuestas. Recuerda así que todo universalismo es una fuga de la responsabilidad de asumir la esquina desde la que se está proponiendo. Es un recordatorio que nos parece apuntar a un requisito clave del diálogo intercultural.

REFERENCIAS

Castaneda, Carlos. 1974

Las Enseñanzas de Don Juan: Una forma yaqui de conocimiento.

México DF: Fondo de Cultura Económica.

Kusch, Rodolfo. 1970

El pensamiento indígena y popular en América. Buenos Aires: Hachette.

Mignolo, Walter D. 2000

Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal..

Jorge Ishizawa

PRATEC

Lima, noviembre 2005

I
Niñez en la cosmovisión andino-amazónica

I.
Niñez en la cosmovisión andino-amazónica. El huchuy runa.

Grimaldo Rengifo Vásquez.
PRATEC - tdh-Alemania

Las familias andinas sienten que un hijo no sólo les pertenece sino que es un brote de la vida del que participan todas las colectividades telúricas y sagradas; se vivencian como hijos de su madre biológica pero también de las deidades y de la naturaleza. El concepto de wawa se traduce al castellano como hijo. Hijo denota más que el concepto de niño o niña en el sentido de individuos, un ser vinculado, asociado a una relación familiar y afectiva, y un sentimiento de estar anudado al tejido afectivo del ayllu, la familia extensa andina que incluye al mundo más que humano. Como narra don Jesús Urbano, artesano ayacuchano:

> *Yo mismo soy hijo de mis padres que en paz descansen, pero también soy hijo de la Pachamama. (Urbano y Macera, 1992: 164).*

Los humanos en la cultura quechua se denominan runas. La noción de runa no define una unidad indivisible y autocontenida de cuerpo y mente (o cuerpo y alma) sino una red, un tejido de cuerpos (Jiménez, 1995:60) que involucra lo humano pero del que participa también lo no humano: la naturaleza y las deidades andinas o wacas.

Runas son todos, desde los pequeños hasta los adultos. La vivencia de runa no corresponde sólo a los mayores de edad. Dentro de esta red, a los niños les llaman *huchuy runa*, que puede ser traducido en quechua como gente "en pequeño". Con los aymaras sucede similar situación, Jisk'a jaque en aymara traduce lo mismo. Los Mapuches llaman *pichiche* a los niños. Pichi significa pequeño(a) y che, gente o persona. (Cariman, et. al. 2001:79). El estatuto de *runa*, *jaque* y *che* empareja a los componentes de una familia en una equivalencia que no admite jerarquías. En quechua y en aymara a los recién nacidos les llaman wawas, palabra que no es alusiva sólo a humanos, toda colectividad tiene sus wawas. En Lamas, San Martín al bosque que recién emerge le llaman en quechua "llullu purma" (bosque bebe). Es común en los Andes decir a la luna "llullu quilla" cuando inicia su fase

creciente (llullu en el quechua también es usado como sinónimo de wawa). Domic y Ayllón, indican que: *"El uso del término wawa en el lenguaje ritual de la papa describe tanto el inicio del crecimiento de la nueva planta, tierna e inmadura, como también de las wawas como productos, tubérculos ya formados"*. (Domic y Ayllón, 2001:138). Como nos aclara doña Julia Pacoricona Aliaga, aymara y campesina de Conima, Puno:

> La papa es nuestra madre porque cuando produce frutos nos da de comer, de vestir y nos proporciona alegría, pero nosotras también la criamos. Cuando están pequeñitas las llamamos *wawas* porque tenemos que cuidarlas, despiojarlas (deshierbarlas), dar de vestir (aporcarlas), hacer bailar y brindar también. Esto siempre ha sido así, mis padres me enseñaron a criarlas con cariño y mucha voluntad tal como criamos a nuestros hijos. (terre des hommes, 2001:23)

Wawa pues denota una vinculación. La comunidad vivencia a la wawa como un miembro del ayllu, palabra quechua que se traduce como familia, pero que en este caso no se refiere sólo a lo humano, sino que abarca lo natural y lo sagrado. Al nacer la wawa ya tiene como padrino también a un cerro deidad que será el que lo ampare por el resto de su vida, como sucede con el Apu San Carlos en Juli, Perú. (Eliana Apaza. Comunicación Personal) Y es que la wawa es fruto de la unión exitosa de sus padres biológicos, pero también es vivenciado, como se dijo, como hijo de la Pachamama y de los Apus o deidades protectoras de su comunidad. En este sentido tiene ya parientes sagrados.

Otro elemento a considerar en esta cosmovisión es la comprensión de persona como pareja en si misma; la comunidad no es algo externo a la persona sino que ella misma es comunidad. Esta primera pareja en toda persona en los Andes está constituida por la persona con sus rasgos visibles, y su ánima, que para el andino no es una entidad invisible, sino la pareja del cuerpo —si se quiere llamar así a la forma visible que vemos- y hace a la persona un ser "completo". Si el ánima saliera del cuerpo se desarmonizaría la vida. Cada forma de vida contiene a otras de modo equivalente e incluyente. Los padres invocan ritualmente al ánima de la wawa para que tenga aptitudes de criador, de chacarero. La wawa es así y desde que nace un chacarero. La placenta, en la concepción andina es viva y persona, se considera la pareja de la wawa, ésta, luego del nacimiento, es enterrada en la cocina u otro lugar especial, con utensilios agrícolas si es varón y si es mujer con utilería artesanal o culinaria. Como nos relata don Sabino Figueroa del ayllu Koriñahui en Ayaviri:

> *Los Apus son los primeros en amparar a los niños, éstos también le conceden sus habilidades tanto al niño o niña lo cual es común al inicio. Todo es ritual, por ejemplo, la placenta de la madre donde ha vivido el niño, después del parto, con mucho cuidado y respeto se entrega a la tierra junto con las herramientas que se confeccionan especialmente tanto para varones como para mujeres. Entonces, desde ese momento el niño o niña es cobijado por el lugar de su nacimiento, es chacarero, ganadero. Para que el niño sea chacarero se invoca y, desde ese momento el ánima del niño o niña se queda ahí. A medida que crece va aprendiendo a hacer muchas actividades sin mayor problema. (terre des hommes, ibid: 24)*

La vivencia andina de que toda persona humana es runa no implica que éste en su devenir no atraviese por etapas distintivas unas de otras; de hecho existen diferencias por edades entre los *huchuy runas*, distinciones que se hacen evidentes en el lenguaje cotidiano sin que ello implique jerarquías entre una etapa y otra. Las personas reciben diversas denominaciones hasta llegar a ser considerados runas o jaques, es decir cuando se casan con personas de otro sexo. En aymara son; *asuwawas* (recién nacido), *yoqalla wawa* (niño) *Imilla wawa* (niña, imilla también es una variedad de papa), *p'uro yoqalla*, *p'uro imilla* (jovencito-a), etc. En quechua existen palabras como *wawa*, que se aplica al recién nacido, al que brota al mundo, pero como vimos es extensivo a otras edades y otros seres no humanos. El pawachariq (que empieza como el ave, a "echar vuelo", en el sentido de autonomía en sus relaciones con los demás), *tiyaq wawa* (que ya se sienta), *Lluqaq wawa* (que gatea) *Ichiq* (que camina), *llawi sipas* (muchachitas sin trenzas definidas), *Sipas* (jovencitas, también sipas es trenza), etc. (Machaca, M, 2001:24).

Estas nominaciones no deben apreciarse como categorías conceptuales que definen de modo preciso y delimitante una etapa de otra dentro de una concepción evolutiva y progresiva de la vida, sino maneras de nombrar a un humano por sus características externas y su relación de sintonía con las personas y cosas del mundo. Existen "ritos de pasaje" entre una etapa y otra, lo que podría justificar una atención particular a un momento de la vida, pero la vivencia es diferente a la implicada en el concepto de progreso y desarrollo que subyace en la noción de niñez en la modernidad.

Las nominaciones que caracterizan a una persona a lo largo de su vida definen su modo de ser y hacer, sus atributos y expresan su manera de vincularse

respecto de las personas de su ayllu, se refieren a conjuntos de relaciones dentro del tejido de la vida, son aptitudes y cualidades que muestran al humano en esa circunstancia, son -parafraseando a Paz cuando se refiere a las castas en la India- signos de su posición frente al conjunto y no rasgos constitutivos. (Paz, 1996: 578).

Estas nominaciones quechuas y aymaras, aparte de ser locales, muestran la posición y la índole de la actividad que realiza la *wawa*, no pueden tomarse como conceptos generalizables que definen una etapa cronológicamente precisa respecto de otra como si se excluyeran entre ellas. Es usual que la palabra *wawa* sea empleada también para referirse a adultos, como a las wawas se les llama, en ciertas circunstancias, como adultos, *wawa* y runa son palabras que dicen de maneras de ser que la persona puede actualizar en cualquier circunstancia. En una cosmovisión donde el humano es pariente de las deidades y de la naturaleza es usual que en nuestra condición de humanos tengamos también una relación de familiaridad y equivalencia con los animales y plantas. En breve, como personas humanas podemos ser al mismo tiempo y en la misma circunstancia wawas y runas como también humanos y naturaleza. Veamos al respecto el trato que brinda a sus nietos don Benigno Ccorahua, de Quispillacta, Ayacucho, en ocasión de la herranza de animales:

> *Mamay, papay -refiriéndose a sus nietas y nietos- así como han estado este año, siempre detrás de los animales, igual lo van a hacer siempre. Siempre tienen que querer a sus animales. Así como nos crían ellos, tienen que saber criarlos. Nuestros ganados son nuestros padre-madre que nos crían, nos hacen vestir." (ABA, 2000:142).*

La concepción del niño en los Andes toma la forma del tiempo de su propia cosmovisión. No se vivencia un tiempo lineal ni una división de la vida en momentos en los cuales unos cancelan a los otros. No es que no exista una circunstancia vivenciada como presente, algo que fue, un pasado, y otro tiempo próximo, pero éstos no se viven como hitos en una progresión lineal y ascendente, sino como los tiempos cíclicos de la naturaleza en que un tiempo contiene a los otros. La noción de *muyuy* (en quechua: que da vuelta, que retorna, remolino) dice bien de la manera cómo se vive las relaciones de temporalidad con la naturaleza. La relación adulto—niño es una relación porosa, de capilaridad, continua, de heterogéneos equivalentes e intercambiables. Un adulto hace de niñ@ y es un niñ@, no simula o representa al niñ@, sino que permite que brote algo contenido en él, una de sus formas no anuladas por el pensamiento racional

y evolutivo. Esto es común en los rituales agrícolas en que intervienen niños en la comunidad de Chuquihuarcaya en Ayacucho. Si algún niño no puede hacerse presente, un adulto toma su lugar y es un niño más, y viceversa. (Pelayo Carrillo. Comunicación personal).

Según Recknagel, la niñez considerada como persona en proceso de ser adulto y que requiere de cuidados de los mayores para transformarse en persona, es una categoría que surge como tal en el siglo XVIII, en el contexto de una sociedad europea de carácter urbano y burgués (Recknagel, 2002). La niñez en la modernidad es expresión de una concepción evolutiva y progresista de la vida. Los humanos, en su evolución se encaminan hacia una forma cada vez más perfecta. (Esteva, G. 1996: 55). En este progreso a la perfección no participa la naturaleza ni lo sagrado, ésta sólo se construye en el marco de una concepción de hombre como unidad de cuerpo y mente. La noción de niño en la modernidad es hija de esta concepción, de modo que se refiere sólo a lo humano. Según el artículo del Código de los niños y adolescentes (CNA) del Perú, el niño es: "todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los 12 años de edad" (Castro, 2001:225). La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña, de igual forma aunque de mayor lapso, lo define como "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (Domic y Ayllón, ibid:126). La niñez aparece separada de la vida adulta en similares circunstancias históricas en que la sociedad moderna en su propia evolución separa, divide, y segmenta la vida de sus integrantes de acuerdo al nuevo orden social que impone la industria, la educación y la vida en ciudades. El niño es un ser separado de la vida de su comunidad. La naturaleza y lo sagrado no son parte de su vivencia cotidiana. Su nacimiento, por lo demás, es un asunto puramente humano.

Estas concepciones lo presentan además como un sujeto con "falta de madurez física y mental que necesita de protección y cuidados especiales" (Castro, ibid: 223). Se espera entonces que dentro del mundo de los adultos y con ayuda de la educación se irá haciendo un individuo independiente y conciente. (Recknagel, ibid). En esta perspectiva y como dice Illich (Illich, 1992: 6) la escuela deviene como una nueva madre (*alma mater*) dentro de la cual, la recientemente creada niñez renace y se educa para vivir y reproducir este orden que, al decir de Toffler, se asemeja a las recién aparecidas factorías (Toffler, 1980). Escuela y factoría son las dos instituciones en que se apoya el orden social industrial burgués urbano, instituciones en las que cuaja, se cristaliza y desarrolla el concepto de niñez.

El adulto no sólo es concebido como una forma superior, una forma evolucionada que no contiene al niño o a la niña, tal como se concibe a la industria respecto de la agricultura, sino que respecto a las generaciones anteriores es cualitativamente superior. La perfección es equiparada con el uso cada vez más eficiente de una razón calculadora basada en la capacidad de abstraer y representar. La niñez para un adulto citadino es algo que le sucedió. La historia social es homologada a la historia biológica y psicológica del hombre moderno. El presente no contiene al pasado sino es algo que lo supera. El juego del padre con el niño es una isla en la vida familiar, pero no el modo corriente de sus relaciones. Se impone como algo trivial y es antes que nada simulación de la vida pero no la vida misma.

En la modernidad, por criterios de evolución de los sentidos y del cerebro, una persona pasa por etapas en su vida, recorriendo estructuras de pensamiento que van desde conferir vida a las cosas hasta el razonamiento simbólico. Los niños se hallan al inicio de esta pirámide de desarrollo emocional y racional y merecen atenciones especiales de acuerdo a su grado de desarrollo. Mientras en los Andes se cultiva la relación de acercamiento y sintonía con la naturaleza, en la modernidad se construye un sujeto que se distancia gradualmente de ella para poder aprehenderla mentalmente. Es así que los criterios predominantes usados para evaluar el desempeño de los niños durante su recorrido por los estadios preestablecidos tienen que ver con el desarrollo mental. El concepto y la palabra misma sensorio motor como inferior a lo pre-operatorio, y a lo operacional formal —propios de la tradición piagetiana- dicen mucho de la manera cómo se construye al individuo. (Castro, J, 2001,1: 343) El adulto, si el desarrollo sigue su curso, tiene otros atributos. El niño es una etapa pasada. Se excluye una posibilidad tercera, es decir que uno puede ser niño y adulto al mismo tiempo y en la misma circunstancia.

Bibliografía

ABA. Asociación Bartolomé Aripaylla. "Nuestros ganados son nuestro padre-madre que nos crían". En: ***Niños y Crianza de la Biodiversidad en la Chacra***. Terre des hommes-Alemania. Lima, 2000.

Castro, J. "Enfoque multidisciplinario de la salud mental infantil". En: ***Niñas, Niños y Adolescentes. Exclusión y desarrollo psicosocial***. Ifejant. Lima, 2001.

Castro, J. "Crecimiento y desarrollo (Crisis, etapas y variantes de la normalidad). En: ***Niñas, Niños y Adolescentes. Exclusión y desarrollo psicosocial***. Ifejant, Lima, 2001,1.

Cariman, R. et.al. "Derechos Convención y Cultura. Identidad y cultura en Niños y Niñas Mapuches Urbanos". En: ***Culturas e Infancia***s. Terre des hommes. Germany. Lima, 2001.

Domic, J. y Ayllón, S. "Ser niño-wawa en el mundo andino". Fundación La Paz. Bolivia. En: ***Culturas e infancias***. Terre des hommes-Germany- Lima. Perú, 2001.

Esteva, Gustavo. "Desarrollo". En: ***Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder***. Wolfgang Sachs editor. Lima. PRATEC. 1996.

Illich, Ivan. "Alternativa a la desescolarización". En: Illich, I. ***La guerra contra la subsistencia***. Antología. Ediciones Runa. Bolivia, 1991

Jiménez Sardón, G. ***Rituales de vida en la cosmovisión andina***. Secretariado Rural Perú-Bolivia. Centro de Información Para el Desarrollo. La Paz, 1995.

Machaca, Magdalena. "Niño, Familia y Comunidad en los Andes". En: ***Culturas e Infancias.*** Terre des hommes. Germany. Lima, 2001.

Paz, Octavio. "La persona y el principio". En: ***Ideas y Costumbres II. Usos y símbolos***. Fondo de Cultura Económica. Mexico, 1996.

Recknagel, Albert. "¿Registran las convenciones internacionales por la protección de los niños, las múltiples realidades sociales?". Terre des hommes Alemania e.V. Lima, Noviembre 2001. Man. Traducido del alemán por Valeria Valdivia.

Terre des hommes-Alemania. Plataforma de co-partes de la Región Andina. ***Niñez y Biodiversidad en los Andes***. Una iniciativa a favor de la diversidad cultural. Lima, 2001.

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

Urbano, J. y Macera, P. ***Santero y caminante. Santoturaj-Ñampurej***. Editorial Apoyo. Lima, 1992.

II
La crianza de la chacra y los huchuy runa

II.
La crianza de la chacra y los huchuy runas.

A mí me gusta hacer chacra. Cuando mi papá me deja en la casa, yo voy haciendo mi chacrita. En lado de mi huerta siembro papa, pongo maíz, oca, manzanilla, y otras cosas más, me gusta bastante hacer chacra. Primero agarro mi queshi (azada) y me voy con mi queshi a mi huertita. Llegando, como mi papá, comienzo a chacchar (masticar) coca, pero yo no chaccho coca sino en mi bolsillo lleno cancha, eso yo chaccho, luego de catipar (colocar cal a la boca) como mi papá, ya comienzo haciendo mi señal de la cruz en adelante de mi chacra, y digo ese momento que me ayude a hacer mi chacrita para yo mismo tener mi cosecha, para yo mismo comer. Luego, ya comienzo a voltear el terreno poco a poco, cuando ya termino de voltear empiezo a robar la papa de mi mamá para sembrar en mi chacra. Después ya empiezo a hacer surcos con mi queshi, luego de terminar ya siembro como mi mamá. Cuando siembra mi mamá, pisa la papa, entonces yo también lo hago. Al medio día almuerzo mi mircapa (fiambre) que ha dejado mi mamá. Al terminar de sembrar ya hago su cerco como hace mi papá, así nomás hago y voy aprendiendo para sembrar.

Octavio Meza. 6 años. Comunidad campesina de Vicos. Ancash. Perú.

La biodiversidad según el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente se conceptúa como: "*la variedad de la vida en todas sus formas, niveles y combinaciones. Incluye diversidad de ecosistemas, diversidad de especies y diversidad genética*". (IUCN, PNUMA, WWF, 1991). En estas definiciones pocas veces se repara que esta diversidad no sólo es natural sino que también es criada por comunidades humanas de culturas originarias en el mundo.

El tema de la biodiversidad se ha centrado así en la defensa de ecosistemas silvestres siendo todavía restringido el interés sobre la diversidad agrícola y las culturas que las conservan e incrementan. Las semillas y su variabilidad son apreciadas como dones de la naturaleza, como recursos fitogenéticos al servicio del hombre. Se ha separado cultura de naturaleza y cultura de agricultura. De este modo la originalidad de la crianza ritual que hacen las comunidades humanas de los pueblos andinos y amazónicos es poco advertida.

En los Andes las semillas no son recursos. En la cosmovisión de los criadores campesinos, las semillas son personas, y existe entre ambos una relación de cariño y respeto mutuo. Las familias campesinas sienten que al criar una planta o animal son también criados por éstos en ese espacio de regeneración de la vida que es la chacra. La agricultura no ha surgido en los Andes para oponerse a la naturaleza sino para hacerla más densa, más diversa, más variable y heterogénea. De este modo la chacra deviene en una recreación del espacio natural, existiendo entre naturaleza y chacra una continuidad regenerativa. Al criar la naturaleza se cría la chacra y viceversa. Don Santos Vilca, campesino aymara del altiplano peruano es enfático al señalar que:

> *Para nosotros todos los que vivimos en este pacha (mundo) somos personas; la piedra, la tierra, la planta, el agua, granizo, viento, enfermedades, sol, luna, las estrellas, todos somos una familia; para vivir juntos nos ayudamos mutuamente unos a otros, siempre estamos en continua conversación y armonía... cuando llega su época con mucho cuidado tenemos que tratar a las semillas, porque en esta época va a entrar a ser madre, entonces necesariamente hay que dar de vestir, que consiste en dar tierra a las plantas, cuidar su salud. Así criamos, con mucho cariño y respeto, igual ellas también nos criarán. (Chuyma Aru, 1998:17)*

En esta crianza tiene un rol particularmente importante la niñez campesina. En la vivencia campesina las wawas en la chacra son sinónimo de bienestar, alegría y un estímulo a la regeneración abundante de la vida. Como manifiesta don Salvador Quispe, de Tuni Grande, en Ayaviri:

> *La presencia de las wawas en la chacra es muy importante, así hay mayor florecimiento y bendición de los Apus y de la Pachamama y Tatito, hay mayor engendramiento en la crianza de la vida misma... No hay que ser envidioso, más bien al contrario, hay que ser cariñoso, hay que compartir nuestros productos con los wawamasis y la bendición es harto y por eso nuestra despensa está llena nomás. (Huamán, et.a1.2000:240)*

Las wawas son brotes de la vida que alegran a la Pachamama. Según Gomel Apaza (Com. personal. 25/05/02): "*Las madres gestantes, en tiempo de siembra, son las indicadas para colocar las semillas a la Pachamama. La chacra sembrada por esa mamá crecerá rápido. La vivencia dice que la wawa que está en el vientre*

de la madre y la otra wawa (semilla) que está en el vientre de la Pachamama se ponen a competir para crecer rápido. Por eso esa chacra siempre tiene buena producción". Cuando se hace chacra, los aymaras dicen que no se debe hacer llorar a los niños porque la Pachamama se resiente. "*Cuando azotamos a los niños, las chacras se enferman*", agrega don Miguel Mamani Quispe de la Parcialidad de Pucara Sullicani, de Juli:

> *No se debe azotar a los niños en la época de verde porque ellos son chacras. Cuando los azotamos, estamos azotando a las chacras, por eso las chacras se enferman. (Espillico y Apaza, 2002:95).*

En la vida moderna los niños no tienen relación filial alguna con la naturaleza. Su presencia además no es vista como éticamente buena pues un niño no debe trabajar, es un elemento disturbador al trabajo adulto y al funcionamiento de las máquinas. El convenio 138 de la OIT señala como edad mínima para trabajar los 15 años, e indica que la mayor parte del trabajo infantil (90%) se encuentra en la agricultura, considerándose una forma de explotación si es que éstos reciben ingresos insuficientes. (UITA, 2002). Para la OIT el trabajo agrícola es un medio de vida, para el niño andino es su modo de vida. Chacra y chacarero son una unidad en la regeneración de la vida agrícola en los Andes, no están separados. La chacra no es un objeto que el humano transforma con su trabajo. La chacra es pariente, familia, es la wawa misma, como indica don Miguel Mamani.

El niño no es proyecto de persona sino es una persona; es más, es también un chacarero, un criador, un cultivador. No se está haciendo chacarero, sino que es un chacarero prácticamente desde que nace. Humberto Cachique Tapullima, campesino quechua lamas de San Martín, Perú, afirma:

> *Todos desde niños sabemos tener chacra. Para nosotros es nuestra vida... Para nosotros trabajar la chacra es felicidad. (PRATEC, 1997:199).*

Existe una serie de actividades que los estimulan desde pequeños en la crianza de plantas y animales. Indalecio Pomasoncco de la comunidad de Chuquihuarcaya, Ayacucho, dice de sus hijas lo siguiente:

> *Cuando mis hijas tenían seis o siete años yo les he llevado a la puna, a mis ovejitas. Allí, las dos solitas pasaban su vida con los animalitos. Solitas se cocinaban, se disponían de todo. Ya se dan cuenta. Nosotros*

> *a visitar nomás íbamos. A veces su mamá se iba a la cancha y le dejaba a mi Teófila, chiquita de tres o cuatro años, para que cuide a su menor. Solitos a veces estaban; o sea ya se van acostumbrando a la vida. (Carrillo, P 1998: 19-22)*

No es de extrañar así que un niño de 8 ó 10 años conoce de las prácticas agrícolas, pastoriles, de las actividades domésticas, y del cuidado de sus hermanos. No es pues un proyecto de agricultor, sino que hace las labores que tiene que hacer de acuerdo a su edad y lo hace a su modo, aunque a ojos citadinos pareciera una exageración y eventualmente explotación infantil, pero se trata de otra concepción del mundo. Como comenta Carlos Ortega Flores, de 10 años de edad, de la comunidad de Ccollpa. Distrito de Platería, Puno.

> *Mis padres me enseñaron la crianza de los ganados: pastar y arrear a los lugares donde hay pastos; conozco todos los animales que cría mi padre, sé montar al caballo..: conozco las enfermedades como la diarrea de las crías que sabemos curar con creso. Las alpacas madres se empadran a los dos años y a los tres años ya están en parición... Hacemos Uywa chuwa (ritual de bienvenida a las crías de las alpacas) en Navidad. Puedo curar a los ganados porque ya se cocinar y dormir solo cuidando los ganados. (Cutipa, 2000:65)*

Los niños vivencian sus relaciones con la naturaleza como relaciones filiales, sin que exista entre ellos y el mundo un tabique que los divida, separe u oponga. Omar Cruz, de 14 años, al narrar sus vivencias en la cosecha dice por ejemplo: "El viento tiene su nombre, le llamamos wecti Lorenzo... Así el viento llega." No surge en ellos una relación de interrogación hacia el mundo que distancie gradualmente a un sujeto de un objeto distante y fuera de él como algo extraño a su propia naturaleza. Su naturaleza es la misma que la de cualquier ser del mundo, percibiéndose él mismo como parte de un pacha o mundo en una continuidad de vidas que no promueve separaciones sino crianzas mutuas. Walter Chambi de la Asociación Chuyma Aru de Puno, dice:

> *Los niños participan en la crianza de la diversidad en la chacra. En la fiesta de las Ispallas (deidades de las papas) en la Candelaria, los niños van a hacer el floreo de las chacras. Con sumo cariño colocan las flores a las chacras conversando con ella, diciendo que florezcan como las flores, que den frutos y les acompañen, que no les abandonen. Luego pone su k'inthu de coca al pie de la planta (Com. personal. 25/05/02).*

El mundo de 1@s niñ@s es un mundo animado, donde todos los seres tienen vida y son personas. Les hablan el cerro, las lagunas, el viento, los maíces. Este hablar puede ser con sonidos, y con otros tipos de manifestaciones llamados señas, a los que el niño o la niña corresponden, estableciéndose entre ellos, una conversación. En esta crianza y asumiendo la inexistencia de jerarquías entre humanos y naturaleza, el niño vivencia su relación con los seres del mundo como crianza recíproca. Como indica Sabino Cutipa: "*En la época de siembra a los niños les encanta conversar con las papas en la piwt'a (papas amontonadas). Bajan una cierta cantidad de semillas de papa de la piwt'a y los devuelven de par en par, si sobra 3 tubérculos las papa les está diciendo que va a producir*" (Cutipa, com. personal. 04,2002). Siente que al criar una papa, también es criada por ella. Lo mismo sucede con ovejas, alpacas, gallinas, cuyes o con los caminos. La crianza en su cultura no es patrimonio humano sino de todo cuanto existe, de modo que todos saben. Sabe la naturaleza y las deidades, y al saber todos, el aprendizaje deviene en un atributo compartido.

Existen especificidades en las relaciones entre el niño y las actividades agropastoriles. En algunas circunstancias su participación es medular. En el Velakuy que se realiza en Chuquihuarcaya en ocasión de Yarqa aspiy, antes de la siembra del maíz una niña tiene que estar al lado de los maíces deidad para que "transfiera" sus virtudes regeneradoras a las semillas. En la siembra de cucurbitáceas un niño tiene que "uriwar" (rozar la semilla con el pene) para que "fecunde" y haya buena producción. La siembra de quínua la tiene que empezar una niña con el cabello despeinado para que la planta tenga panojas grandes y voluminosas (Carrillo, P. Com. personal, abril 2002). En Vicos son los niños los que cosechan el atoq oca (oca del zorro). Ellos se colocan dándole la espalda al cerro para que éste suelte a sus hijos, pues las ocas silvestres (atoq oca) son consideradas como cultivos de los cerros. (Eduardo Castro. Com. personal. 25/05/02).

En este sentido no existen derechos — si en esta cultura se puede hablar de este concepto- del niño o niña que no sean derechos de su familia, de su comunidad. El niñ@ y cualquier integrante del ayllu (familia humana extensa que integra a la naturaleza y a las deidades) se concibe en términos de sus relaciones con la comunidad y no fuera de ella. Es dentro de la comunidad, de la familia, de su ayllu — parientes humanos, naturaleza y deidades — que tiene sentido la vida de cada uno de sus miembros. Al visibilizar los valores de la niñez emergen también los valores de su comunidad pues en él vive su comunidad. Refiriéndose

a la comunidad de Tomanga, Ayacucho, Magdalena y Marcela Machaca se refieren de esta manera a los niños que son autoridades de la comunidad:

> *Las festividades relacionadas con la crianza de la biodiversidad son el Unchullu watay, olla Tecte, Espíritu y Yupanakuy. Específicamente en la fiesta de Espíritu son los niños los que bajan las cruces que amparan a la comunidad de todo desequilibrio y desarmonía, y la devuelven en el Unchulluwatay. Si los niños no participan ese año se molestarán la helada y la granizada. (Com. personal. 25/05/02).*

Los niños y niñas participan, como cualquier runa, en los rituales, en el sistema de autoridades, y en las fiestas agropastoriles que realizan las comunidades de acuerdo al ciclo de siembras y cosechas. Mario Rojas Calli, de Moho, Puno, amplía el tema:

> *En los carnavales, nosotros a los niños les enviamos a hacer el floreo a las chacras y a poner banderitas a una chacra de papa y a las otras. Les decimos a los niños que al momento de hacer el floreo digan: Ispalla Mama (deidad de los frutos) me vas a paillar (compartir frutos) este año nos van a dar buena y bastante producción. Si vamos nosotros también le invocamos así. Al año siguiente, como ya saben invocar, ellos solos dicen: voy a florear a los cultivos. (Chuyma Aru, 2000:107)*

En la cosmovisión andina la conversación entre las deidades y los niños se vivencia como muy fluida, ceremonial y de gran inocencia, en particular las conversaciones para que las lluvias se presenten oportunamente. Las lluvias, como el granizo, la helada, las aguas, etc. tienen cada quién sus deidades. Son a estas deidades a las que los humanos solicitan las lluvias, pero son a los niños con quienes estas deidades conversan cariñosamente y se muestran amables a sus súplicas. Los campesinos aluden que las wawas, por no tener relaciones sexuales, no hablan mal de nadie y no matan animales, están más cerca de la conducta de las deidades, son inocentes, son "angelitos" y por ello la relación con los Apus es más directa. Según Domic y Ayllón: "las wawas que tienen esta habilidad ritual de pedir lluvia directamente de los Dioses, no suelen tener más de siete arios" (Domic y AyIllon, ob.cit.:140) .También se dice que las deidades acceden a sus pedidos porque no pueden soportar que los niños pasen hambre. Nestor Chambi, comenta que:

> *En el campo todos participan de la vida ritual de sus crianzas, y se conoce también que en algunos rituales los que tienen mayor aceptación son*

> *los niños. Estos sin ningún problema toman esta responsabilidad, como es el caso del pedido de lluvias. Los niños, con todos sus sentimientos, se dirigen a los Mallku Maranis (autoridades mayores de las deidades) a las deidades que nos crían y que pueden ser los cerros tutelares, la casa, lagunas etc. a la Pachamama, al Anqari (deidad del viento), al Q'asa (deidad de las heladas), como al Q'ompi (deidad del granizo) para que pueda venir la lluvia y riegue a todo ser que vive en el ayllu. No solamente se secan las plantas, animales, humanos, incluso las deidades. Para que refresque no piden riéndose sino incluso con lágrimas. De esa manera es respondida la invocación y viene la lluvia que es considerada como gloria q'arpa (riego que viene del cielo). (Chambi, N. com. personal. 25/05102)*

Esta crianza se vivencia con mucha emoción y afecto. En muchas ocasiones el niño siente aflicción y pena cuando se enferma, maltrata o pierde una ovejita al igual que si se tratara de un ser humano, incluso hasta es más aguda la pena por los animales. No es un animal más que está en cuestión sino el sufrimiento de otro criador como él. Cuando le ocurre algo a un animal que ha estado bajo su responsabilidad, las relaciones con sus padres se tensan, pues es la crianza, el amparo, y el afecto lo que se pone en cuestión cuando se extravía un animal. En la cosmovisión andina, los animales no les pertenecen a los humanos, sino que les han sido dadas a ellos por los cerros deidad para que los críen y sean criados por ellos. Al desaparecer un animal, no sólo es la pérdida del animal lo que siente la familia, sino la crianza misma, pues para que haya criador tiene que existir lo criado. Los niños tienen también una importante presencia en la crianza de la diversidad de animales. Como indica Pelayo Carrillo (Com. personal. ibid):

> Una actividad donde la participación de los niños es indispensable es en la crianza de diversidad de colores de las vacas. Después de la cosecha los niños juegan con los porotos, que como sabemos tienen una gran diversidad de colores. A éstos les llaman "vaquillonas" Al juego de la recolección de la mayor diversidad de colores de porotos le llaman "puros" o "vaca-vaca" Una parte de los porotos es molida y hace parte del llampu o harina ritual utilizada en la herranza de animales para que les confiera diversidad de colores a los animales.

La vivencia del niño es diferente según su cultura. En una urbana moderna, el niño es una etapa de la vida de una persona que deviene en pasado cuando surge lo adolescente. La edad de la inocencia en que los cerros poseían vida y el

mar era persona y se hablaba con ella, dejan paso a una relación de objetividad con las cosas del mundo en la que los sentidos quedan reducidos al papel de informantes de una razón calculadora duramente aprendida en las clases escolares de lenguaje y matemática. En la comunidad se cultiva una relación de empatía con la naturaleza siendo la chacra el lugar de crianza recíproca donde el runa, el huchuy runa y todas las colectividades crían y son criados para regenerar saludablemente la naturaleza.

Bibliografía

Achaui, R. y Pardo, E. "El aprendizaje campesino y apreciación sobre la escuela de Pitumarca. En: ***Niñez y Aprendizaje en los Andes***. Urpichallay. Huaraz, 2000.

Carrillo, P. ***Morada de Dioses.*** PRATEC. Lima, 1998.

Cutipa,S. "Conozco todos los animales que cría ni padre. El niño y la biodiversidad en Platería. Puno". En: ***Niños y Crianza de la Biodiversidad en la Chacra***. Terres des hommes-Alemania. Lima, 2000.

Chuyma Aru. "Rituales de la crianza de las semillas". En: ***Crianza Ritual de las Semillas en los Andes***. PRATEC. Lima, 1998.

Chuyma Aru. "Mi llama me conoce. Participación de los niños en la crianza de la biodiversidad". En: ***Niños y Crianza de la Biodiversidad en la Chacra***. Terre des hommes-Alemania. Lima, 2000.

Domic, J. y Ayllón, S. "Ser niño-wawa en el mundo andino". Fundación La Paz. Bolivia. En: ***Culturas e infancias***. Terre des hommes-Germany- Lima. Perú, 2001.

Espillico, T. y Apaza, A. "Cuando azotamos a los niños, las chacras se enferman". En: ***Salud y Diversidad en la Chacra Andina***. PRATEC, 2002. Lima.

Huamán, J; Gomel, O; y Gomel, Z. "Jugando, jugando, aprendo". En: ***Niñez y Aprendizaje en los Andes***. Urpichallay. Huaraz, 2000.

IUCN, PNUMA, WWE ***Cuidar la Tierra: estrategia para el futur de la vida***. Gland. Suiza, 1991.

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. PRATEC. ***Los caminos andinos de las semillas***. Lima, 1997.

UITA. Unión Internacional de trabajadores. Regional Latinoamericana. ***La violencia del trabajo infantil. A propósito del 1 de mayo.*** SIREL, Sindicatos, No. 35, mayo, 2002. email. Walter Varillas 07/05/2002. 'Lima.

III
El juego y los huchuy runas

III.
El juego y los huchuy runa.

En los Andes se puede decir que toda la vida es juego, si entendemos esta palabra como la realización de actividades ausentes de connotaciones racionales y que se ejecutan sin otra finalidad que la de provocar el divertimento y gozo de las comunidades que intervienen en su realización. El juego dentro de esta visión no puede ser entendido como formando una dimensión de la superestructura creada por una sociedad en su relación con el ambiente (Panez y Ochoa, 2000:22), un asunto que pertenece a la esfera de lo cultural sino como la vida misma. El juego es consustancial a la vida y no un compartimiento temporal y espacial fuera de lo cotidiano. Existen empero circunstancias en que este gozo, que no tiene otro fin que el esparcimiento, es más intenso. A estos momentos densos que se manifiestan en ciertas circunstancias del ciclo agropecuario los quechuas le llaman *pukllay*. Esta palabra ha sido traducida en castellano como juego (Hornberger y Hornberger,1983:162).

Gonzales Holguín es más amplio y lo traduce como: "todo género de fiestas para recrearse" (Gonzales Holguín, 1989:293) «También lo usa como sinónimo de burla, entendido no como engaño, desconsideración o desprecio, sino como una acción o palabra con que se trata a una persona o una cosa como digna de risa. Al parecer *pukllay* es juego, recreación festiva, y en general todo tipo de fiesta donde se hacen bromas, se juega, se canta, ríe, danza y se realizan torneos entre grupos que se retan. No es evidente, dentro de esta vivencia, que exista una distinción marcada y opuesta entre el *pukllay* y los momentos dedicados a la vida "seria" como puede ser la artesanía o el hacer chacra. El carnaval, donde el pukllay es intenso es una celebración andina vinculada a las primeras cosechas.

Parece que tampoco hay un verbo o adverbio en quechua para serio como opuesto a lúdico. El trabajo, en la concepción andina, no puede ser concebido como lo serio. La vida se compone de una serie de acontecimientos, uno de los cuales son las festividades que reciben la denominación de *pukllay*, pero el *pukllay* como diversión atraviesa también el conjunto de la vida. Hay pues tiempos para el pukllay pero no como una acción separada de una actividad "seria" sino

como un momento íntimamente ligado a una actividad cuya naturaleza así lo solicite. Así como no se canta ciertas canciones en cualquier circunstancia sino en el momento que le corresponde, no se hace pukllay por hacer sino porque la actividad misma lo requiere. El juego no está descolgado de la vida cotidiana. La cosecha de papas incorpora el pukllay. El juego aquí no sólo es visto como una actividad divertida y relajante luego de la cosecha, sino como agradecimiento, ritual propiciatorio y anuncio de bienestar y fecundidad.

En castellano juego viene del latin jocus y se refiere a la acción de jugar, de realizar cualquier ejercicio que sirve para divertirse. Jugar es moverse o hacer cosas con la única finalidad de divertirse. (Molinari, M. 1991:194-5). Huizinga, lo define como: "*acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de 'ser de otro modo' que en la vida corriente*" (Huizinga, 1998: 74). El juego, en estas definiciones tiene una connotación más de motricidad, de actividad y movimiento, sin que sea evidente el baile, el canto y su asociación con festividades agropastoriles y religiosas del ciclo de vida comunal agrario. Lo interesante de estos conceptos es que el juego es definido como una acción que no tiene otra finalidad que no se agote en ella misma, y con límites temporales y espaciales definidos.

El juego cesa cuando pasó su límite temporal, y da paso a la vida seria o a los momentos serios hasta que se decida nuevamente jugar. En esta suerte de división de la vida, las acciones, sean en el momento de juego o en la vida seria, tienen un propósito o una intencionalidad (Verden-Zoller, 1993:90). No se juega, como diría Sábato, para "matar el tiempo nomás" (Sábato,E. 2000:47), sino que la acción misma del juego es instrumental y se orienta hacia un objetivo del que se esperan resultados. Cuando esto sucede estamos ya en el mundo de la vida seria donde todo, sea en lo que se llama juego o no, es cuestión de medios y fines. La modernidad ha instrumentado hasta el juego, particularmente los deportes rentados, y ha reducido el juego propiamente tal a lo que hacen los niños en ciertas circunstancias.

¿Qué pasa en comunidades humanas como la andina o la amazónica cuya vivencia no está marcada por la racionalidad de medios y fines?. Se diría que "viven nomás" para utilizar una frase de Eduardo Grillo, es decir que no hay acciones en que el hombre instrumenta a la naturaleza u a otros hombres para conseguir propósitos ideados previamente. La naturaleza aquí no es enemiga del

hombre y la cultura tampoco una expresión del dominio de ésta sobre aquella. La cultura en el mundo andino se entiende como cultivo, como crianza recíproca. Las acciones humanas como entre humanos y naturaleza, incluso si ellas tuviesen contenidos de riña, peleas y discusiones, se desarrollan como conversaciones circunstanciales, se diría lúdicas, cuyo objetivo se agota en la acción misma que no es otra que acompañar a la naturaleza y a las deidades en la regeneración festiva de la vida.

En los Andes y la Amazonía, la vida humana nativa se desarrolla al ritmo de la propia naturaleza. Las acciones humanas están sincronizadas a los ciclos agro-astronómicos, y "siguen" en una permanente relación de crianza lo que la naturaleza muestra. En este sentido las actividades se hacen en conversación entre humanos y naturaleza y se podría decir que se realizan "como jugando nomás". La dicotomía vida lúdica y vida seria se impone cuando la naturaleza y cualquier cosa del mundo deviene en recurso que el hombre usa para un fin previamente ideado, es decir cuando las actividades se rigen por acciones concientes que se viven en un tiempo lineal y progresivo.

¿Qué ocurre además si el mundo es vivenciado como una comunidad de seres vivos en que el río, las piedras, el viento, los maíces, no sólo son vivos sino personas que conversan? Obvio que una actividad en estas circunstancias sólo puede ser entendida como producto de la conversación amigable y divertida dentro de los dominios de lo que podemos llamar juego, es decir como una acción recíproca y cariñosa entre humanos, naturaleza y deidades por el gusto de hacer algo juntos por un tiempo determinado. Ejecutada una acción se pasa a otra y así sucesivamente. La noción de trabajo capta solo parcialmente la vivencia andina pues no hay dominio ni transformación de la naturaleza, sino conversaciones entre equivalentes, es más, en la relación runa-pachamama la vinculación es filial. De este modo, el ciclo natural es vivenciado como una constante "partida" de juegos cuya acción se agota en ella misma y en el que los actores no son sólo humanos, sino naturales y sagrados. El juego no es semejante cuando se cosecha que cuando se siembra. Cada partida es tejida lúdicamente de acuerdo a la música de ese momento. El juego de la siembra tiene una danza y una música propias de su momento. Este sería el sentido amplio y por cierto aproximativo que se podría asignar a la noción de juego desde una perspectiva andina.

Del *pukllay* sólo podemos decir que siendo una circunstancia donde el juego es más intenso no llega a convertirse en una actividad separada del resto de acciones que realizan humanos y naturaleza. Y ciertamente durante el *pukllay*

las risas, bromas y movimientos corporales son diferentes en intensidad y diversidad, pero estos juegos están vinculados y empatados con la actividad a que se refiere. En breve, el *pukllay* no está desconectado de una actividad como puede ser la cosecha de papas o maíz para citar un ejemplo. El juego de la cosecha de maíz, como su música, tiene que ver con la situación de la cosecha del maíz, está en sintonía con ella. Hay diversidad de *pukllay* todos ellos sincronizados a una actividad del ciclo chacarero del ayllu y, cuando se juega, juegan todos los de la comunidad y no sólo los niñ@s. No existen distinciones por grupo etáreo. El juego atraviesa la vida de adultos, niñ@s y jóvenes. El *pukllay* deviene en *raymi* cuando la fiesta tiene un contenido fuertemente sagrado y asociado al comienzo y/o momentos culminantes del ciclo agro-astronómico.

Como en todo juego, en el pukllay hay reglas, pero esas reglas son circunstanciales y cambian con el tiempo. El pukllay de la cosecha de papas no será lo mismo si hubo abundancia o escasez porque el juego no es sólo celebración sino que se lo vivencia como anuncio. El juego no es un momento separado de la vida cotidiana, sino que es un lazo anudado al conjunto del tejido natural. Una ceremonia o cualquier actividad se realiza en consonancia con lo que suceda con el clima, con la vida de las plantas, de los animales, y del conjunto de las comunidades. No existe un guión pre-establecido ni una actitud antropocéntrica pues, como se sabe, juega el ayllu todo: humanos, pero también la naturaleza y las deidades. Las reglas o normas en un pukllay las impone la conversación entre humanos, naturaleza y deidades que se realiza en una circunstancia determinada.

En los niños la ausencia de bordes es aún más marcada. En ausencia de "vida seria", para los niños todo es juego o motivo de juego. Panez y Ochoa (ob. cit.:34) han encontrado 119 juegos que practican niños en comunidades de Cangallo en Ayacucho de los cuales el 70% son andinos. Sus juegos, en general son recreaciones de la vida de su comunidad, hay tantos juegos como actividades: juegan a la chacra, al pastoreo, a la caza, a hacer tejidos, a casarse, a ser autoridades, etc. y estas recreaciones no están desligadas del conjunto de las actividades regeneradoras de la comunidad. Como dice Juan Mariano Ayna de 14 años, de Platería, Puno:

> *Yo sé jugar con piedritas, haciendo casas y sus canchones adonde arreo a mis ganados. En mis juegos tengo de todo, alpacas, llamas, vacas, ovejas y caballos. (Cutipa, S. ob.cit:71).*

Es tan importante la chacra de la familia como el elaborado en miniatura por

el niño. En similar sentido se puede decir de sus canchas, de los tejidos, de sus casas. Estas elaboraciones acompañan, a su manera, las actividades de sus amigos, de su familia, de su comunidad, de la naturaleza y de sus deidades. No son momentos aparte, cual compartimientos separados y estancos respecto a la vida del conjunto comunal. Tampoco son maneras de prepararse para el futuro, ni recursos para sobrevivir y ajustarse en un medio difícil, como sugieren algunos estudios, sino modos que tienen los niños y las niñas de acompañar y compartir la vida de sus padres y de su ayllu al tiempo que juegan. La niña Nora Flores de 9 años, dice por ejemplo:

> *Para jugar, mis juguetes sé hacer de barro, como las llamas, alpacas, chanchos, caballos, con los cuales sé pastar, tan igual como lo hacen mis padres. (Cutipa, S. ob.cit:72).*

Estos juegos no se destruyen. Sus juegos no son artefactos inútiles que se desechan. Deshacerlos sin más ánimo que destrozarlos significa destruir el sembrío, el corral, la vivienda, acción que constituye y es vivenciada por la familia como un augurio negativo de la vida próxima, es mala seña, pues lo que se juega es, como ellos manifiestan, la suerte futura. Así nos informa don Nicanor Charca, de Platería, Puno:

> *Cuando era niño, de barro sabía hacer caballos con su herraje, llamas, alpacas. Estos juegos son interesantes. Nosotros decimos que al jugar nos estamos predisponiendo nuestra suerte futura para criar los ganados. (Cutipa S. ibid)*

Los juegos de los niños son señas que nos muestran no sólo sus aptitudes y actitudes respecto de la vida sino nos dicen lo que será y tendrá en su vida de adulto. "El juego es anuncio", como manifiesta doña Marcelina Yucra, de Taraco, Puno. No se destruyen los juegos porque las cosas que están allí son vivas y acompañarán al niño o niña en su devenir. El presente para el niño es su futuro. En una concepción lineal del tiempo el juego es imperfección, en el tiempo andino del niño su presente es su pasado y su futuro, lo que juega es lo que será más adelante, en el presente están todos los tiempos. Esta vivencia implica reconocer que estamos en otra concepción sobre el juguete, pues aquí el "juguete" no es un medio para el desarrollo lúdico del niño, sino el "juguete" es persona con quien el niño o niña conversa, y como dice Socorro Ochoa: "El juguete puede ser toda la diversidad biológica de la Pachamama" (Ochoa, S. 2000: 186). Don Zenón Gomel, de 70 años, natural de Ayaviri, Puno, comenta así un pasaje de su niñez:

> *Al encontrar lo que otros niños han jugado - sus casas, ganados, canchones - eso arreglaba, no se lo malogra o destruye. Destruir lo que han jugado otros no es bueno. Los que lo destruyen, en estos días, no tienen ni casa ni ganados. Eso de malograrlo es veneno para el que lo malogra. A nuestros hijos hay que enseñarles, diciendo: eso no se malogra. (Huamán, et.al. 2000:235)*

En ausencia de una concepción evolutiva del ciclo biológico, el niño es un chacarero a su modo, no se está haciendo, sino que es un "huchuy runa" (humano pequeño) y en tal circunstancia los actos de la vida son equivalentes a la de cualquier adulto. Jugar, para el niño andino, es coparticipar de la vida familiar y comunal, es sintonizarse con las circunstancias de la vida natural, humana y sagrada; es sentirse uno más de la actividad regeneradora. Los niños, en la cosmovisión andina, se sintonizan mejor en su conversación lúdica con las deidades y en ciertas circunstancias son los propios achachilas.

Si toda la vida es, para el niño, juego, su quehacer es expresión de una sintonía lúdica con la regeneración del conjunto de la vida chacarera. Como dicen los de la Asociación Savia Andina Pucará: "*Existe unicidad entre el hacer (ruway en quechua) y el jugar, nada está separado ni aislado en torno al juego y al hacer*" (ASAP, 2000:132). La vida del niño es un juego pero también un aprendizaje constante, se diría que juego y aprendizaje es una unidad en la vida campesina. Este aprendizaje no constituye un momento serio separado del juego. Los niños en las comunidades rurales aprenden jugando porque viven en un habitat cálido que lo estimula. Refiriéndose a este aprendizaje chacarero del niño, don Narciso Arrasola, campesino de la comunidad de Titilaca, Platería, Puno, indica:

> *Cuando todavía es pequeño, su madre lo lleva adonde va. En la familia, entre todos nos ayudamos para criar al niño. En la época de escarbo, las wawas están jugando encima de las papas, así jugando, mirando, van aprendiendo a ayudarnos. Desde muy pequeños están en la chacra, cuando nosotros cargamos la papa, ellos también cargan sus papitas. Los niños nunca están tranquilos, en el escarbo ellos hurgan los surcos, por eso ya con tiempo les preparamos sus juguetes de crianza (pequeñas herramientas) Cuando ya son grandecitos tienen sus herramientas como la raucana, el desterronador. (Cutipa, S. ibid:60)*

El juego los acerca y empata con la naturaleza de modo que los olores, el viento, la lluvia que la wawa siente y vivencia no constituyen dolor y agresión a su vida

posuterina sino continuidad afectiva que la madre sabe muy bien criar y entonar. El niño no pasa de la vivencia a la sobrevivencia sino de un amparo hacia otro, de la lliclla de su madre al regazo de la Pachamama; su cuerpo como su motricidad es una hebra de un tejido vital más amplio.

En el niño los límites entre juego y no juego son borrosos y entre las actividades hay mucha interpenetrabilidad. Se juega y se hace muchas cosas "como jugando", sin otro interés que el de compartir la realización de una actividad de beneficio mutuo. No hay conciencia que se está haciendo de "otro modo" que en la vida corriente o seria. Lo que se hace es porque es así que se lo hace y no porque constituye una acción con un límite temporal o espacial como sugiere Huizinga. Don Rufino Vaca, de la Parcialidad de Perka, en Platería, Puno, dice por ejemplo:

> *Los niños aprenden las costumbres caminando, haciendo chacra, jugando, viviendo juntamente con los otros niños (...) Todos los niños aprenden en el campo atreviéndose y principalmente recreando nuestras costumbres en los juegos. (Cutipa, S. ob. cit: 61)*

Esto no quiere decir que no se distinga entre su chacra y el de sus padres, entre su ganado y el de su familia. Pero en su cosmovisión ambas chacras son equivalentes, no jerarquizadas, su chacra es tan importante como la chacra de sus padres. La diferencia no lo lleva a comparar estableciendo jerarquías u oposiciones. Se trata de dos circunstancias que requieren ambas su dosis de alegría, energía y responsabilidad. Como dicen los padres, ellos -los niños y las niñas- ayudan en las chacras entre jugando y trabajando sin que exista entre ambas actividades hiato o limite temporal. Es así como el artesano don Daniel Ramos Jihuallanca, de Pucará, Puno, comenta:

> *Nosotros hacemos chacra en poca escala, pero aparte del juego que les es habitual, nuestros niños sin que se les exija, ayudan. Quiero hablar más del mayorcito que tiene ocho años. Por ejemplo, él ha solicitado que se le compre pequeñas herramientas para que ayude, y le gusta. En esa forma cooperan, están jugando y haciendo, no se les puede exigir. Allí se les nota el interés que tienen, más es lo que ayudan que lo que juegan, el asunto es paralelo, juegan y trabajan al mismo tiempo. (ASAP. 2000 :130)*

Este anudamiento entre "trabajo" y juego se va a mantener con mayor o menor intensidad en la vida adulta campesina, sea en sus momentos de ruway o de pukllay. De este modo la dicotomía trabajo o vida seria y juego o diversión no emerge, el trabajo seguirá siendo al mismo tiempo y en ciertas circunstancias diversión. En con la modernidad que el trabajo emerge con vida propia separado no sólo del juego sino de la vida doméstica. Pero aún más, la propia actividad lúdica es subsumida y colonizada por la actividad laboral. El juego se torna competencia y no cooperación, y aparecen los fines y medios allí donde se hacían las cosas solo "por matar el tiempo" como dice Sábato. En la actualidad muchos juegos se han profesionalizado y han remitido la expresión de las emociones y sensaciones a lugares específicos separados de la vida cotidiana, y a tiempos que el trabajo industrial ha sabido acomodar y confinar y que las corporaciones han tornado al lucro.

Para los niños andino-amazónicos esta separación entre juego y vida seria aparece con la escuela. A pesar de que muchos métodos pedagógicos para enseñar ciertos temas aparecen usando del juego y el desarrollo de la corporalidad como un recurso didáctico, el culto escolar a las operaciones mentales como la abstracción, el análisis y la sistematización, presentes en casi todas las materias, terminan por colonizar las emociones, los afectos y los sentidos cuyas manifestaciones plenas suceden en el juego. La actividad lúdica se confina al espacio del patio y a un tiempo reducido conocido como recreo escolar. Emerge así el trabajo intelectual, racional y calculador, la actividad que vale, es seria y se califica, y la acción lúdica nada útil y desvalorizada.

En la escuela el juego es asociado a una concepción evolutiva del hombre. De este modo los materiales han sido organizados por grupos etáreos. El juego tenderá así a cultivar de modo gradual la abstracción y la representación, valores supremos que cultiva la escuela por encima del desarrollo corporal e integral. De este modo la realidad deviene en una arcilla que el niño aprende a transformar a voluntad o a lo que comunmente se llama su imaginación. El niño aprende a armar y desarmar la realidad. La imaginación está al servicio de un orden que lo trasciende, y no a criar y acompañar, con sus propias fantasías, al mundo tal como éste es. El niño ya no juega como sus padres. Su tiempo es otro, el virtual. El juego también aquí es, como en los Andes, un anuncio, pero un anuncio no regenerador del mundo sino transformador de éste.

El juego en la escuela no es para conversar con la naturaleza sino para propiciar su transformación. El juego no es recreador, en el sentido de enriquecer la vida

existente sino que es un medio didáctico para cambiarla. Los juegos de los niños andinos no constituyen un modo de alejarse de la naturaleza sino de acercarse y de convivir con ella, de parecerse y sintonizarse con los ciclos agro-climáticos y sociales de su comunidad. El juego urbano y escolar es profundamente antropocéntrico y etnocéntrico. Los juegos son entre humanos urbanos y blancos. Los indígenas, cuando aparecen, están para colocar la nota despectiva de burla, y por cierto la naturaleza y las deidades, cuando lo hacen, no intervienen en equivalencia. La naturaleza está como telón de fondo, como la materia sobre la cual se juega en una germinal actitud jerárquica de superioridad, y lo espiritual cede su lugar a lo profano.

En los juegos andinos no se cultiva el yo y la subjetividad. Los niños juegan nomás, y en el juego no son ellos solamente humanos, sino que son naturaleza (aves, animales, plantas) y también deidades (Apus, sirenas, lagunas encanto), es decir son al mismo tiempo y en la misma circunstancia humanos, deidades y naturaleza, sin que ello implique estar haciendo teatro o jugando a la representación, simplemente en esa circunstancia son también alpacas y Apus sin dejar de ser niños y niñas. No se aplica en ellos el principio de no contradicción, pueden ser al mismo tiempo humanos y naturaleza. Si esto es así, el juego en los Andes no cultiva la identidad sino la simbiosis, el cariño y el enlazamiento con todo lo existente. El juego en el niño no lo separa de la naturaleza, de lo sagrado ni de lo humano. No aparece el "otro", sino que el juego refuerza la comunidad, la crianza de lo heterogéneo equivalente. El juego andino amazónico deviene así en una hebra de un tejido comunitario que los niños hilan alegremente sintonizándose y no separándose de la naturaleza.

Bibliografía

Asociación Savia Andina. "El asunto es paralelo, juegan y trabajan al mismo tiempo". En: ***Niños y Crianza de la Biodiversidad en la Chacra***. Terre des Hommes, Alemania. Lima. Perú. 2000.

Cutipa, Sabino. " El niño y la biodiversidad en Platería. Puno. En. Niños y crianza de la Biodiversidad en la Chacra. Terre des Hommes. Alemania. Lima, Perú. 2000.

Gonzales Holguín, Diego. ***Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada Lengua Quechua o del Inca.*** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1989.

Hornberger, Esteban, y Hornberger, Nancy. ***Diccionario Trilingue Quechua de Cusco***. Quechua, English, Castellano. La Paz, Bolivia, 1983.

Huamán, Julio; Zenón y Odon Gomel. "Jugando, jugando, aprendo". En: ***Niños y Aprendizaje en los Andes***. Upirchallay, Huaraz. 2000.

Huizinga, Johan. ***Homo Ludens***. Alianza Editoria1.1998. Madrid.

Molinari, María. ***Diccionario de uso del Español***. II tomo. Gredos, Madrid, 1991.

Ochoa, Socorro. "Juegos y Juguetes Andinos", En: ***Resiliencia en el Ande***. Panez&Silva Ediciones. Lima. Octubre, 2000.

Panez, Rosario, y Ochoa, Socorro. ***Cultura Recreacional Andina***. Panez&Silva Ediciones. Lima, Octubre, 2000.

Sabato, Ernesto. La ***Resistencia***. Seix Barral. Buenos Aires, 2000.

Verden-Zoller, Gerda. "El juego en la relación materno infantil: Fundamento biológico de la conciencia de sí mismo y de la conciencia social". En: Maturana y Verden-Zoller: ***Amor y juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano***. Desde el Patriarcado a la Democracia. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago. Chile, 1993.

IV
El Aprendizaje y los huchuy runas

IV.
El aprendizaje en los huchuy runa[1]

El aprendizaje en la cosmovisión andina no se funda en una relación de sujeto—objeto. El aprendizaje deviene y es resultado de una relación de cariño recíproco entre los miembros del pacha o microcosmos andino. Como indica Luciano Arapa de Ayaviri: "*Aquí nadie enseña, sino nace del corazón de uno mismo, y a medida que crecemos vamos compartiendo con nuestros menores*". El aprendizaje requiere como precondición una emoción particular: "estar contento", al decir de don Domidel Sangay, de Cajamarca. (Rengifo, 2003). Se aprende viendo, escuchando, haciendo, palpando, es decir poniendo en juego el cuerpo, las sensaciones y las emociones. En la vivencia andina se aprende, como dicen ellos, aún antes del nacimiento. Como indica doña Anatolia Ventura de la comunidad de Socos, Ayacucho: "*La wawa en el vientre también labora. Dios les da su tarea, entonces cuando cumplen su tarea recién nacen.*"

Lo que sigue en la vida campesina será un continuo aprendizaje. La vida del niño no está separado de su aprendizaje, vida y aprendizaje es una misma cosa. Como dicen los chacareros en el Bajo Mayo en la selva alta del Perú: "*de la vida se aprende*". Esto significa una relación directa y vivencial con las cosas, eso que los expertos llaman aprendizaje práctico—concreto. Como argumenta doña Melita Isuiza de Lamas, San Martín: "*para mí, la chacra es aprender yendo a la chacra*".

El niño, o como se lo llame localmente, no se hace chacarero cuando tiene "uso de razón". Se lo vivencia como chacarero desde que nace. Así es usual que a los ocho días de nacido le pongan en las manos las herramientas que para él o ella han confeccionado sus padres, y en su desarrollo desempeña tareas agropastoriles o de otra naturaleza, como cualquier campesino, pero lo hace a su modo y, en tal situación recibe el cariño y amparo de su familia. A cada forma de vida corresponde un modo de crianza. Al niño no se le pide hacer las

[1] Los testimonios de este capítulo del libro que no tienen referencia provienen de un artículo del autor titulado: "saber andino-amazónico e interculturalidad", que se halla en el libro: Niños y Aprendizaje en los Andes. Urpichallay, Marcará, Huaraz. Mayo 2000. pp:1-22.

cosas que corresponden a otra circunstancia. Todo se hace a su tiempo, y cuando llega éste, debe saber hacerlo bien.

Por eso es, que el niño es incluido en todas las actividades con que participan los demás miembros: pastorea, cultiva, canta, danza, hila, etc. No existe una edad para una actividad, sino intensidades diversas de hacerlo, las que varían también de acuerdo al sexo. Si es mujer habrá particular interés en familiarizarla con tareas que corresponden según su cultura a este sexo. Ello no significa exclusión del varón del hilado, la cocina y la crianza de sus hermanos. Simplemente la intensidad con que lo hace es diferente.

De allí que uno encuentre en los niños en los Andes una sabiduría extraordinaria respecto de su mundo. No existe persona que conozca mejor de pastos naturales ni del modo de criar animales que una niña pastora. Lo mismo se puede decir respecto a variedades de papas, maíces o plantas medicinales (De la Torre, 1986). Esto es mostrable cuando se hacen concursos de dibujo en las escuelas sobre el mundo del@s niñ@s. En similar sentido se puede hablar de su sapiencia sobre las leyendas y cuentos que existen en su comunidad. El niño y la niña vivencian su cosmovisión de modo intenso y a su manera. Nada le es excluido de éste pues él y ella son parte íntima de su comunidad o ayllu que es la forma cómo se expresa la vivencia colectiva en las comunidades andinas.

Visto desde una perspectiva citadina la actividad que desempeñan podría parecer impropia de su edad, pero en su ayllu resulta algo corriente la actividad criadora que realizan.

La comunidad humana andino-amazónica siente que la naturaleza le habla, le dice, aún más, le enseña. No se trata en este caso de una naturaleza-objeto, sino de una naturaleza viviente, de una persona que también posee sentimientos y afectos, y de la cual uno forma parte. El niño o niña, en esta visión, no sólo se siente próximo a la naturaleza sino parte de la ella. Sin relación sujeto-objeto no hay pues conocimiento sino cercanía.

(En una formulación como la realizada por don Jesús Urbano, es imposible aplicar primeros principios como el de no contradicción, pues don Jesús -a menos que se piense que lo que dice es una metáfora, analogía o superstición- se vivencia al mismo tiempo y en la misma circunstancia como humano y naturaleza).

La relación entre humanos y naturaleza es filial, parental, de cariño y comprensión, sin que medien entre ambos bordes, que a la manera de límites,

discriminen rígidamente la persona de la naturaleza. La relación se vive como algo poroso, interpenetrable, en profunda simbiosis. Este tipo de vivencia suprime la emergencia de una subjetividad en oposición a una objetividad. La vida es un flujo dinámico y constante de relaciones entre todas las cosas que pueblan el mundo que no da pie a una relación intelectiva con ella sino de sintonía mutua. La comunidad humana sabe, pero también sabe la naturaleza. Como testimonia Humberto Cachique Tapullima, de la comunidad de Solo, Lamas, San Martín:

> *Para nosotros trabajar la chacra es felicidad; cuántas veces con buen trato que damos a las plantas, de una resultan dos y tres variedades. La chacra te enseña a querer. (Arévalo, M. 1997:191).*

Si en esta vivencia la chacra "te enseña", es porque ella también sabe. La naturaleza aquí no es un objeto inerte, sino persona, alguien vivo, que participa de atributos comunes a todos: enseña y, por tanto, sabe. Saber aquí tiene poco o nada que ver con operaciones mentales de abstracción, análisis y síntesis, sino, muy al contrario se refiere a la capacidad de conversar con la naturaleza. El saber se relaciona con sensaciones y emociones, está más conectado con sapere (saborear) que con *sapientia* (de scire: saber, ciencia). El saborear se asocia al oír, palpar, gustar, mirar, sensaciones que son impensables sin los sentimientos y la emoción puesta en la relación filial con la naturaleza. Lo mental es un atributo como el palpar pero no el núcleo central. Las emociones desbordan cualquier posibilidad de inteligir los fenómenos de la vida.

En los Andes y en la Amazonía quechua hablantes se habla de yachay, palabra quechua que significa saber y también vivir. La particularidad del *yachay* es que está encarnado. A los curanderos, los campesinos no les preguntan cuál es tu yachay, sino dónde esta tu yachay. El *yachay* puede estar en las manos, en la lengua, en los ojos. El saber reposa en el cuerpo, no es algo inmaterial, abstracto sino se halla corporizado. El que sabe puede -como manifiestan los curanderos- ser una planta o un animal. La sabiduría no es prerrogativa humana.

No es que los niños y niñas, llegados a cierta edad no puedan tener ideas ni que no piensen y no puedan representar. Lo particular es que el pensar como cualidad de lo mental no subordina a las otras modalidades de saber. No existe una colonización de lo corporal por lo mental. El lenguaje puede -en algunos casos- expresar algo sin un referente empírico concreto a la manera de un símbolo, pero también existen expresiones o palabras que no pueden ser consideradas

representaciones o símbolos. En ocasiones, pronunciar una palabra es estar frente a la cosa que la palabra enuncia, por eso hay expresiones o palabras que, en ciertas circunstancias no se pronuncian. La palabra no es una representación de lo nominado, es lo nominado. Palabra y cosa son uno y lo mismo. Las palabras son una suerte de lazos sonoros que "rastrean", llaman, hacen presente lo que se nomina.

El saber no es teórico, el niño o niña aprende porque se lo dicen o explican pero lo dicho para ser parte de su vivir tiene que pasar por el tamiz de su vivencia. Justamente, porque el saber se halla encarnado, su "transmisión" es fuertemente vivencial y no teórica; requiere además, de la sintonía entre los que conversan. La vivencia implica una relación de inmediatez emocional de las personas con las cosas de su entorno. No hay distancia entre niñez y su entorno. En la vivencia se vive la circunstancia de modo directo, sin mediaciones, al extremo de establecer entre naturaleza y persona una relación de intimidad y de cariño que no da lugar a separaciones.

Tratándose de una relación afectiva y sensitiva no emergen bordes entre las personas y su mundo. La experiencia de los sentidos es la actividad de una persona abierta al mundo del cual es parte. Cada sentido: olfato, tacto, etc. es una ventana de conversación directa con el mundo. Es más, en la vivencia andino-amazónica cada sentido sabe, es una persona, tiene en sí facultades particulares y puede ayudar, como también puede frenar la vida; puede curar como puede causar enfermedad, según el estado de su salud. No es la mente, en la vida cotidiana, la que tiene una preeminencia en la relación con la naturaleza. Lo mental al igual que lo sensorial y lo emocional juegan un rol semejante en esta relación. Las personas reaccionan ante las cosas como un todo orgánico, no les interesa "conocer" al otro, en el sentido de distanciarse para admirarle, sino conversar, compartir, dialogar, sin que medie cálculo ni distancia alguna. En estas condiciones, la vivencia no tiene que ver con el pensar, como reflexión sobre lo vivido. La vivencia puede ser contada y descrita pero no explicada. El pensar supone una explicación de las cosas, una transformación de la vivencia en hechos, una inevitable "toma de distancia" del niño o niña sobre su vivencia para convertirla en objeto de análisis. Aquí no interesa el hecho sino como lo vivo. Cuando predomina la razón, el sentido no es otra cosa que un surtidor de datos confusos que la mente ordena. En esta dirección los datos de los sentidos no son otra cosa que percepciones en la aprehensión de la realidad exterior por la mente.

El saber en los Andes y en la Amazonía se expresa en el criar. Es la crianza la que nos coloca en conversación con los demás, se diría que en los Andes se sabe porque se cría. No existe un saber al margen de la crianza. Sus atributos son:

a. La naturaleza es viva y persona y en este sentido conversa. El mundo andino-amazónico es un tejido de conversadores en la que cada quien te invita de continuo a participar en el diálogo de la vida. Te habla el viento, la lluvia, los cerros, los pájaros, el maíz. Este hablar no es metafórico, como tampoco es metafórico saber la próxima venida de las lluvias por el color del celaje, o saber del tiempo próximo por el sabor del viento. En esta vivencia es la piel, el cuerpo, los que saben, pero sabe también la chacra, se hace así evidente y patente un saber encarnado pero también poroso y abierto a todo cuanto anida en el mundo y no como algo abstracto y que reposa en cada una de los seres en sí. El acento de la crianza esta puesto de este modo en la relación que se establece entre los que conversan.

b. Como todos saben, todos tienen cultura, entendido como sabiduría para cultivar, para criar (de la raíz latina cultus: cultivar, criar.). En los Andes cultivar y criar se usan como sinónimos. Si todos son criadores al mismo tiempo todos somos criados. A la capacidad de criar deberá agregarse también la sensibilidad de dejarse criar para que la crianza fluya. Dejarse criar es estar así en una actitud de apertura sensitiva, emocional y afectiva hacia el habla, los gestos, los movimientos de las personas humanas, naturales y sagradas que pueblan la realidad próxima. Es estar alerta a lo que te dicen, te indican, señalan y advierten de lo que ocurre u ocurrirá, invitándote a acompañarles, a sintonizarse en la regeneración de la vida, pues como no hay un sujeto fundamentador que conoce, el saber sólo es posible y se expresa en la conversación, en el entramado de relaciones que implica la crianza recíproca.

c. Para que haya sin embargo conversación, es decir participación en un "verso" no basta la simple relación. Para que la relación devenga en conversación fructificadora debe haber empatía entre los que conversan y esto sólo es posible en una relación de cariño y respeto entre todos los seres que pueblan el mundo. Es el cariño que devela lo que anida en cada quién. De esta manera, el saber se expresa y se hace patente en la conversación cariñosa y no en la erudición individual.

d. Si bien el saber se devela en la conversación es también expresión concreta y resultado de la relación. En los Andes la palabra quechua para criar es uywa pero también es lo criado (es común llamar por ejemplo a una oveja : uywa), es decir lo que brota de la sabiduría de quienes participan en la crianza. No hay lugar para un saber que no esté encarnado. En este sentido todos somos uywa, es decir expresión de la crianza y sabiduría de quienes nos crían.

e. La crianza es sintonía que cría vínculos de querencia intensa entre sus miembros. Esta empatía se muestra en el ayllu, el grupo de parientes humanos, naturales y sagrados que se protegen, amparan y donde se expresa de modo acentuado el cariño y la comprensión. El saber no está en el individuo sino es lo compartido por el grupo de cariño.

f. El lugar de la crianza es la chacra. La chacra no es sólo el ambiente de la crianza de plantas, sino todo lugar donde se cría y se es criado, pues chacra no sólo lo tienen los miembros de la comunidad humana sino la naturaleza y las deidades. La crianza es así una cualidad de los miembros de la comunidad natural, como de las deidades. Si todos crían, todos saben: saben los humanos, pero también los zorros y los Apus.

g. El saber esta en constante recreación. Siempre en cambio, pero un cambio recreativo. La innovación pasa por un período de prueba. Se re-crea en consonancia con los ciclos de la naturaleza. El campesino dice: así lo hago, no así se hace. Por la variabilidad geográfica y climática y también cultural, cada quién tiene su modo de hacer las cosas, heterogeneidad que limita la emergencia de normas únicas para todo tiempo y lugar.

h. El saber no pretende la universalidad. Es local y está estrechamente ligada a un tiempo y a un lugar, y no está institucionalizado. Existe siempre para un propósito específico, para una circunstancia. Es contextual.

La escuela en cambio estimula y desarrolla un orden social basado en el progreso. Se trata de que las cosas que hagan los niños no sólo sean mejores que las realizadas en el pasado sino cualitativamente diferentes. El niño debe no sólo saber que la chaquitaclla 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.

Para lograr este nuevo conocimiento 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 en el que la organización de la vida poco o 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" (Toffler, A. 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 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 quién 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, y discuten a menudo las opciones técnicas que los campesinos mayores en asambleas comunales deciden con base en 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. En este papel la escuela no está sola pues hay que considerar

el rol que desempeñan los medios masivos de comunicación como la radio, la TV 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 recreación de lo que se habla en la escuela, 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 (Fuenmayor, R. s/f.). Para empezar no existen fábricas sino chacras. El espíritu moderno no es sólo tener computadoras, sino asumir la racionalidad instrumental como 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 y la falta de respeto se instaura. 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 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 del que considera que con los viejos "ya no hay nada que hacer". En todos estos casos el profesor conciente o inconscientemente representa y estimula el "nuevo orden".

Otro aspecto que explica la 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 (Abugattas,1986:104). 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" (Fuenmayor, 2000:15). 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 (Abram, 2000). Las emociones, la relación sensorial con la naturaleza, y las pasiones, ceden su lugar a la mente y con ella al cálculo y la racionalidad que la escritura y particularmente las ciencias privilegian.

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 *huchuy runa* 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 tiene 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. Así, el niño va 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. El niño 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 él 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.

Para los profesores, intelectuales y el mundo oficial peruano este es el precio que hay que pagar para ser modernos (Vargas Llosa, 1994). 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. Si optamos por la diversidad requerimos de perspectivas educativas diferentes que estimulen una vida menos homogénea. ¿Será posible una escuela en 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 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, modernidad o desarrollo incrustadas en el ideal moderno, obligue al olvido de las prácticas que hacen a la vida milenaria de un pueblo.

Ciertamente está en el meollo mismo del proyecto educativo globalizador ser excluyente. De esto no cabe duda. 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 cómo 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 cómo 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 objeto a ser dominado. 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 (Delors, 1996: 97). No estamos planteando que la escuela no enseñe la ciencia y la técnica y que no 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 existen otros, que nos vinculan amigablemente con ella, uno de los cuales, en nuestras tierras, es la sabiduría milenaria de los pueblos andinos y amazónicos. Y si a pesar de ello los niños 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 multilingue y una escuela amable debe hacer justicia a esta diversidad. Si se mide 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 (Trahtemberg, L. 2001). Pero sí el indicador hubiera sido la sabiduría directa de las virtudes de las plantas cultivadas en los Andes y el modo cómo se produce la comida de la mitad de peruanos y en general de los países de cultura ancestral, es probable que nuestros niños 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 podrían trotar en las laderas cultivadas 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 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 culturas como la quechua o 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 la 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, cualquiera 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 sea amable y criadora de otras tradiciones. Como muy bien sabe Vargas Llosa (ob. cit.): “Si la sociedad andina se moderniza habrá irremediablemente cambiado todo”. 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 criador.

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 al 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 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.

Bibliografía

Abram, D. "La magia de los sentidos, 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: ***Los caminos andinos de las semillas***. Pratec. Lima, 1997: 189-222.

De la Torre, A. Los dos lados del Mundo y del Tiempo? Cajamarca, 1986. 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.

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

Fuenmayor, Ramsés. Sentido y ***Sinsentido del Desarrollo***. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela, 2000.

Rengifo, Grimaldo. ***La enseñanza es estar contento***. PRATEC. Lima, 2003.

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

Trahtemberg, León. "El colapso de la educación". En: ***El Comercio***. Editorial.

p. A15. Marzo, 26, 2001. Lima.

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

A mí me gusta hacer chacra. Cuando mi papá me deja en la casa, yo voy haciendo mi chacrita. En lado de mi huerta siembro papa, pongo maíz, oca, manzanilla, y otras cosas más, me gusta bastante hacer chacra. Primero agarro mi queshi (azada) y me voy con mi queshi a mi huertita. Llegando, como mi papá, comienzo a chacchar (masticar) coca, pero yo no chaccho coca sino en mi bolsillo lleno cancha, eso yo chaccho, luego de catipar (colocar cal a la boca) como mi papá, ya comienzo haciendo mi señal de la cruz en adelante de mi chacra, y digo ese momento que me ayude a hacer mi chacrita para yo mismo tener mi cosecha, para yo mismo comer.

Octavio Meza, 6 años. Comunidad campesina de Vicos. Áncash, Perú.

CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA

I
La democracia y el sistema interamericano

Artículo 1
Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla. La democracia es esencial para el desarrollo social, político y económico de los pueblos de las Américas.

Artículo 2
El ejercicio efectivo de la democracia representativa es la base del estado de derecho y los regímenes constitucionales de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos. La democracia representativa se refuerza y profundiza con la participación permanente, ética y responsable de la ciudadanía en un marco de legalidad conforme al respectivo orden constitucional.

Artículo 3
Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos.

Artículo 4
Son componentes fundamentales del ejercicio de la democracia la transparencia de las actividades gubernamentales, la probidad, la responsabilidad de los gobiernos en la gestión pública, el respeto por los derechos sociales y la libertad de expresión y de prensa. La subordinación constitucional de todas las instituciones del Estado a la autoridad civil legalmente constituida y el respeto al estado de derecho de todas las entidades y sectores de la sociedad son igualmente fundamentales para la democracia.

Artículo 5
El fortalecimiento de los partidos y de otras organizaciones políticas es prioritario para la democracia. Se deberá prestar atención especial a la problemática derivada de los altos costos de las campañas electorales y al establecimiento de un régimen equilibrado y transparente de financiación de sus actividades.

Artículo 6
La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia.

II
La democracia y los derechos humanos

Artículo 7
La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de derechos humanos.

Artículo 8
Cualquier persona o grupo de personas que consideren que sus derechos humanos han sido violados pueden interponer denuncias o peticiones ante el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos conforme a los procedimientos establecidos en el mismo. Los Estados Miembros reafirman su intención de fortalecer el sistema interamericano de protección de los derechos humanos para la consolidación de la democracia en el Hemisferio.

Artículo 9
La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.

Artículo 10
La promoción y el fortalecimiento de la democracia requieren el ejercicio pleno y eficaz de los derechos de los trabajadores y la aplicación de normas laborales básicas, tal como están consagradas en la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo y su Seguimiento, adoptada en 1998, así como en otras convenciones básicas afines de la OIT. La democracia se fortalece con el mejoramiento de las condiciones laborales y la calidad de vida de los trabajadores del Hemisferio.

III
Democracia, desarrollo integral y combate a la pobreza

Artículo 11
La democracia y el desarrollo económico y social son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Artículo 12
La pobreza, el analfabetismo y los bajos niveles de desarrollo humano son factores que inciden negativamente en la consolidación de la democracia. Los Estados Miembros de la OEA se comprometen a adoptar y ejecutar todas las acciones necesarias para la creación de empleo productivo, la reducción de la pobreza y la erradicación de la pobreza extrema, teniendo en cuenta las diferentes realidades y condiciones económicas de los países del Hemisferio. Este compromiso común frente a los problemas del desarrollo y la pobreza también destaca la importancia de mantener los equilibrios macroeconómicos y el imperativo de fortalecer la cohesión social y la democracia.

Artículo 13
La promoción y observancia de los derechos económicos, sociales y culturales son consustanciales al desarrollo integral, al crecimiento económico con equidad y a la consolidación de la democracia en los Estados del Hemisferio.

Artículo 14
Los Estados Miembros acuerdan examinar periódicamente las acciones adoptadas y ejecutadas por la Organización encaminadas a fomentar el diálogo, la cooperación para el desarrollo integral y el combate a la pobreza en el Hemisferio, y tomar las medidas oportunas para promover estos objetivos.

Artículo 15
El ejercicio de la democracia facilita la preservación y el manejo adecuado del medio ambiente. Es esencial que los Estados del Hemisferio implementen políticas y estrategias de protección del medio ambiente, respetando los diversos tratados y convenciones, para lograr un desarrollo sostenible en beneficio de las futuras generaciones.

Artículo 16
La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías.

IV
Fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática

Artículo 17
Cuando el gobierno de un Estado Miembro considere que está en riesgo su proceso político institucional democrático o su legítimo ejercicio del poder, podrá recurrir al Secretario General o al Consejo Permanente a fin de solicitar asistencia para el fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática.

Artículo 18
Cuando en un Estado Miembro se produzcan situaciones que pudieran afectar el desarrollo del proceso político institucional democrático o el legítimo ejercicio del poder, el Secretario General o el Consejo Permanente podrá, con el consentimiento previo del gobierno afectado, disponer visitas y otras gestiones con la finalidad de hacer un análisis de la situación. El Secretario General elevará un informe al Consejo Permanente, y éste realizará una apreciación colectiva de la situación y, en caso necesario, podrá adoptar decisiones dirigidas a la preservación de la institucionalidad democrática y su fortalecimiento.

Artículo 19
Basado en los principios de la Carta de la OEA y con sujeción a sus normas, y en concordancia con la cláusula democrática contenida en la Declaración de la ciudad de Quebec, la ruptura del orden democrático o una alteración del orden constitucional que afecte gravemente el orden democrático en un Estado Miembro constituye, mientras persista, un obstáculo insuperable para la participación de su gobierno en las sesiones de la Asamblea General, de la Reunión de Consulta, de los Consejos de la Organización y de las conferencias especializadas, de las comisiones, grupos de trabajo y demás órganos de la Organización.

Artículo 20
En caso de que en un Estado Miembro se produzca una alteración del orden constitucional que afecte gravemente su orden democrático, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá solicitar la convocatoria inmediata del Consejo Permanente para realizar una apreciación colectiva de la situación y adoptar las decisiones que estime conveniente. El Consejo Permanente, según la situación, podrá disponer la realización de las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática. Si las gestiones diplomáticas resultaren infructuosas o si la urgencia del caso lo aconsejare, el Consejo Permanente convocará de inmediato un período extraordinario de sesiones de la Asamblea General para que ésta adopte las decisiones que estime apropiadas, incluyendo gestiones diplomáticas, conforme a la Carta de la Organización, el derecho internacional y las disposiciones de la presente Carta Democrática. Durante el proceso se realizarán las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática.

Artículo 21
Cuando la Asamblea General, convocada a un período extraordinario de sesiones, constate que se ha producido la ruptura del orden democrático en un Estado Miembro y que las gestiones diplomáticas han sido infructuosas, conforme a la Carta de la OEA tomará la decisión de suspender a dicho Estado Miembro del ejercicio de su derecho de participación en la OEA con el voto afirmativo de los dos tercios de los Estados Miembros. La suspensión entrará en vigor de inmediato.
El Estado Miembro que hubiera sido objeto de suspensión deberá continuar observando el cumplimiento de sus obligaciones como miembro de la Organización, en particular en materia de derechos humanos.
Adoptada la decisión de suspender a un gobierno, la Organización mantendrá sus gestiones diplomáticas para el restablecimiento de la democracia en el Estado Miembro afectado.

Artículo 22
Una vez superada la situación que motivó la suspensión, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá proponer a la Asamblea General el levantamiento de la suspensión. Esta decisión se adoptará por el voto de los dos tercios de los Estados Miembros, de acuerdo con la Carta de la OEA.

V
La democracia y las misiones de observación electoral

Artículo 23
Los Estados Miembros son los responsables de organizar, llevar a cabo y garantizar procesos electorales libres y justos. Los Estados Miembros, en ejercicio de su soberanía, podrán solicitar a la OEA asesoramiento o asistencia para el fortalecimiento y desarrollo de sus instituciones y procesos electorales, incluido el envío de misiones preliminares para ese propósito.

Artículo 24
Las misiones de observación electoral se llevarán a cabo por solicitud del Estado Miembro interesado. Con tal finalidad, el gobierno de dicho Estado y el Secretario General celebrarán un convenio que determine el alcance y la cobertura de la misión de observación electoral de que se trate. El Estado Miembro deberá garantizar las condiciones de seguridad, libre acceso a la información y amplia cooperación con la misión de observación electoral. Las misiones de observación electoral se realizarán de conformidad con los principios y normas de la OEA. La Organización deberá asegurar la eficacia e independencia de estas misiones, para lo cual se las dotará de los recursos necesarios. Las mismas se realizarán de forma objetiva, imparcial y transparente, y con la capacidad técnica apropiada. Las misiones de observación electoral presentarán oportunamente al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, los informes sobre sus actividades.

Artículo 25
Las misiones de observación electoral deberán informar al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, si no existiesen las condiciones necesarias para la realización de elecciones libres y justas. La OEA podrá enviar, con el acuerdo del Estado interesado, misiones especiales a fin de contribuir a crear o mejorar dichas condiciones.

VI
Promoción de la cultura democrática

Artículo 26
La OEA continuará desarrollando programas y actividades dirigidos a promover los principios y prácticas democráticas y fortalecer la cultura democrática en el Hemisferio, considerando que la democracia es un sistema de vida fundado en la libertad y el mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos. La OEA mantendrá consultas y cooperación continua con los Estados Miembros, tomando en cuenta los aportes de organizaciones de la sociedad civil que trabajen en esos ámbitos.

Artículo 27
Los programas y actividades se dirigirán a promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social.

Artículo 28
Los Estados promoverán la plena e igualitaria participación de la mujer en las estructuras políticas de sus respectivos países como elemento fundamental para la promoción y ejercicio de la cultura democrática.

El Acuerdo Nacional

El 22 de julio de 2002, los representantes de las organizaciones políticas, religiosas, del Gobierno y de la sociedad civil firmaron el compromiso de trabajar, todos, para conseguir el bienestar y desarrollo del país. Este compromiso es el Acuerdo Nacional.

El Acuerdo persigue cuatro objetivos fundamentales. Para alcanzarlos, todos los peruanos de buena voluntad tenemos, desde el lugar que ocupemos o el rol que desempeñemos, el deber y la responsabilidad de decidir, ejecutar, vigilar o defender los compromisos asumidos. Estos son tan importantes que serán respetados como políticas permanentes para el futuro.

Por esta razón, como niños, niñas, adolescentes o adultos, ya sea como estudiantes o trabajadores, debemos promover y fortalecer acciones que garanticen el cumplimiento de esos cuatro objetivos que son los siguientes:

1. Democracia y Estado de Derecho
La justicia, la paz y el desarrollo que necesitamos los peruanos sólo se pueden dar si conseguimos una verdadera democracia. El compromiso del Acuerdo Nacional es garantizar una sociedad en la que los derechos son respetados y los ciudadanos viven seguros y expresan con libertad sus opiniones a partir del diálogo abierto y enriquecedor; decidiendo lo mejor para el país.

2. Equidad y Justicia Social
Para poder construir nuestra democracia, es necesario que cada una de las personas que conformamos esta sociedad, nos sintamos parte de ella. Con este fin, el Acuerdo promoverá el acceso a las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas. Todos los peruanos tenemos derecho a un empleo digno, a una educación de calidad, a una salud integral, a un lugar para vivir. Así, alcanzaremos el desarrollo pleno.

3. Competitividad del País
Para afianzar la economía, el Acuerdo se compromete a fomentar el espíritu de competitividad en las empresas, es decir, mejorar la calidad de los productos y servicios, asegurar el acceso a la formalización de las pequeñas empresas y sumar esfuerzos para fomentar la colocación de nuestros productos en los mercados internacionales.

4. Estado Eficiente, Transparente y Descentralizado
Es de vital importancia que el Estado cumpla con sus obligaciones de manera eficiente y transparente para ponerse al servicio de todos los peruanos. El Acuerdo se compromete a modernizar la administración pública, desarrollar instrumentos que eliminen la corrupción o el uso indebido del poder. Asimismo, descentralizar el poder y la economía para asegurar que el Estado sirva a todos los peruanos sin excepción. Mediante el Acuerdo Nacional nos comprometemos a desarrollar maneras de controlar el cumplimiento de estas políticas de Estado, a brindar apoyo y difundir constantemente sus acciones a la sociedad en general.