

Epistemología de la educación comunitaria andino-amazónica: notas

Reflexiona sobre las modalidades de las comunidades andinas y amazónicas para aprender y enseñar. Sostiene que estas comunidades tienen que vivir la experiencia, establecer una relación vivencial activa. El aprendizaje es el resultado de una relación entre comunidad y naturaleza. Es un saber que se transmite de las generaciones de mayores a niñas, niños y jóvenes.

An epistemology of Andean and Amazonian community education: notes

The article discusses the ways Andean and Amazon communities learn and teach. The author maintains that these communities have to live the experience and establish an active, first-hand involvement. Learning is the result of a relationship between the community and nature. It is knowledge passed between generations, from adults to children and youth.

GRIMALDO RENGIFO VÁSQUEZ

Licenciado en Educación, con estudios en antropología y filosofía. Estudiante de la agricultura y cultura andinas. Actualmente coordina el Pratec (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas).

PALABRAS CLAVE:

Aprendizajes
Comunidades andinas y amazónicas
Educación comunitaria
Saberes ancestrales
Yachaq

Entenderemos por educación comunitaria las modalidades de las comunidades andinas y amazónicas para aprender y enseñar; como producto de ellas han brotado y se han regenerado saberes y haceres que corresponden a la sabiduría de un vivir en armonía con la naturaleza y las deidades. Esta cultura educativa, de no menos de ocho mil años de historia, es el soporte de una diversidad de prácticas y saberes que se regeneran intergeneracionalmente en numerosos pueblos andinos y amazónicos¹ que practican una agricultura y cultura originales.

Usamos el concepto de educación comunitaria por dos razones. Una, para hacerla visible y llamar la atención sobre la especificidad que asume el diálogo entre humanos y el mundo más que humano en la regeneración de saberes en la vida andina y amazónica; y dos, para continuar y estimular en los docentes del sistema educativo oficial la reflexión sobre el carácter de ésta, de modo que sea posible tener un pilar conceptual desde el cual pensar el acto educativo como diálogo de saberes. Es usual en los contextos oficiales referirse a la regeneración de saberes andinos como “educación informal” presentándola como inferior, caótica y sin forma, y previa a la formal estatal. Esta terminología no ayuda a cristalizar un proceso de diálogo intercultural en la escuela y en la sociedad peruanas.

El concepto de culturas educativas está en la base de nuestras formulaciones. Esta noción se origina en los esfuerzos realizados por Robert Vachon y el Instituto Intercultural de Montreal, encaminados a explorar modalidades de aprender y enseñar distintas de las que se practican en el recinto escolar (Vachon e Instituto Intercultural de Montreal s.f.). Artículos breves sobre el tema y referidos a los Andes pueden encontrarse en Podestá (1981) y De Zutter (1990).

Usamos la palabra *educativa* en este texto en el sentido que le confiere el niño Rómulo Farfán, es decir, como

1 Para dar una idea de la importancia numérica de las familias que habitan estos pueblos, mostraremos algunos datos. Si consideramos que el total de unidades agropecuarias a nivel nacional era a 1994 —fecha del último censo agropecuario— de 1 745 733, el campesinado representó el 85 % de ese total, lo que quiere decir que el sector agropecuario es, numéricamente, el más importante en el Perú: 1 474 525 unidades (de éstas, más del 60 % corresponde a comunidades andinas y amazónicas). No existe sector económico en el Perú actual que agrupe a una cantidad tal de familias (7 372 625 personas, aproximadamente). Estos porcentajes se han incrementado estos años, de manera que son ilustrativos para comprender la vida rural campesina andino-amazónica (Valera y Moreno 1998).

“cosecha de saberes”.² Se cosecha lo que se ha criado colectivamente, de modo que el resultado o cosecha de lo que una persona sabe y hace es producto de esta *minka* (fiesta laboral) sapiencial entre humanos y entre éstos y el mundo más que humano.

En los Andes y en la Amazonía quechua-hablante se alude al *yacháy* o *yachay*, palabra quechua a la que usualmente se atribuye el significado de saber, pero que también, y dependiendo del contexto, se usa como vivir, curar, sanar, aprender, enseñar, armonizar, preparar, saber, instruir, acostumbrar (González Holguín 1989: 361). Los caminos que conducen hacia el saber son también variados, como sus significados: los sentidos, los sueños, la ingestión de plantas, los rituales, etcétera; lo particular es que ninguna vía subordina a las otras. Se las vive como caminos concurrentes, interpenetrables, y que nos guían hacia ser *chuyman jaque*, como dicen los aimaras, o *soncco runa*, como afirman los quechuas (es decir, un humano de corazón).

La educación comunitaria asocia el saber con el hacer, pues ambos están indisolublemente ligados. Para saber, a un humano de los Andes y la Amazonía no le es suficiente el relato o la lectura del contenido de un tema o actividad; tiene que vivir la experiencia, establecer una relación vivencial activa con la persona o cosa por aprender para conocer su índole y saber de qué se trata. No desliga pensamiento y acción; lo que no quiere decir que no sea importante escuchar, ver, leer, gustar y pensar; pero todo aquello cobra sentido cuando el saber en cuestión es recreado en las condiciones de vida de una persona, es decir, cuando recupera su sentido de unidad el conocer con el hacer, dando como resultado un saber-hacer que enriquece el cuerpo de saberes constituido de una comunidad.

Es un saber que se transmite de las generaciones de mayores a niños, niñas y jóvenes, y que es ajeno a todo inmovilismo pues se recrea en cada circunstancia de la vida de un pueblo. Los sucesos que ocurren a menudo en una comunidad —por ejemplo, los fenómenos climáticos— ponen en cuestión el cuerpo de saberes constituido de un pueblo y lo emplazan averiguando sobre su pertinencia con la nueva circunstancia. Las familias realizan una suerte de “digestión cognoscitiva” que ta-

2 “Yo asistí a reuniones en varias oportunidades. En cada reunión cosecho la diversidad de saberes de mis tíos y abuelos, para luego compartir con mis compañeritos durante el juego, al pastar ganados, en la chacra y caminando. Igualmente, en mi comunidad también hay diversidad de saberes. Por ejemplo: el *teñikuy*. Para el *teñikuy* no sabía los secretitos, pero ahora ya los sé al igual que los otros niños; verdaderamente, es una educación para mí” (Rómulo Farfán, comunidad de Ingenio Paqre, Ayacucho. En Carrillo, Jaulis y Núñez 2005: 8).

miza lo que continúa y permanece y lo que se renueva y cambia. Quién sabe ésta sea la singularidad de este saber-hacer: su carácter recreativo y no reproductivo, como es la usanza en la fábrica.

Como cada familia es, a su modo, un micromundo por la diversidad ecológica y cultural existente, la reproducción de un saber recorre una diversidad de situaciones cuyo resultado es que cada quien re-hace lo aprendido adecuándolo a su realidad. Esto explica la enorme diversidad biológica y cultural que albergan los pueblos que la practican, que si bien comparten visiones y sentidos de mundo (mundo vivo; familia humana, natural y sagrada; equivalencia entre humanos y naturaleza, etcétera), por la pluralidad de las situaciones, por lo demás muy cambiantes, se regeneran una diversidad de situaciones que producen no solo prácticas específicas sino también una heterogeneidad de saberes sobre una misma situación.

LA EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

En un estudio breve que hicimos en comunidades andinas del Cusco para conocer cómo aprenden los comuneros, encontramos que de 56 innovaciones de prácticas antes no conocidas, doce lo hicieron "escuchando", diecinueve lo recrearon "haciendo" en chacras de otros agricultores, y veinticinco, "viendo" (Rengifo 1980).³ Estas pesquisas realizadas en el año 1980 se enriquecieron entre 2002 y 2006, con el conocimiento de otras modalidades que asume la regeneración de saberes en las comunidades y que hoy llamamos *educación comunitaria*.

Los testimonios de los comuneros insinúan un aprendizaje básicamente sensorial y como parte de sus experiencias diarias (Rengifo 1980: 145). No existen explicaciones en ellos, ni insinuaciones indirectas que aludan a procesos cognitivos entre un sujeto cognoscente y un objeto por conocer en ninguna de sus modalidades de aprendizaje.⁴ Se dice que la labor del investigador, en

este caso, consiste en explicitar lo implícito dentro de diseños sistémicos del proceso educativo (Inide 1975: 15). Nuestro punto de partida es otro. Consideramos que en comunidades humanas como la andina y la amazónica, en las que el humano tiene una relación filial con la naturaleza, no existen bordes ni costuras entre ambos, y al no haberlos tampoco surge el dualismo cultura-naturaleza, mente-cuerpo, sujeto-objeto, razón y afección. En estas condiciones, el aprendizaje deviene una relación de conversación criadora entre comunidad humana y naturaleza.

Cuando comunidad humana y naturaleza son parte de una unidad no disuelta, entre ambas se establece lo que Berman llama "conciencia participativa", es decir, y como señala Freire, una proximidad entre hombre y naturaleza (Freire 1971: 46-51). Esta vinculación estrecha no da pie a una distancia contemplativa con el mundo sino a una relación de intimidad afectiva con las cosas. No existe una vida subjetiva por oposición a una objetiva. Mundo y comunidad humana se interpenetran. La naturaleza no es apreciada como algo caótico, desordenado, al que solo la mente, la razón, el *logos* pueda volver inteligible.

La naturaleza, para comunidades como las andinas, es viva, orgánica, y con ella la comunidad humana mantiene una relación familiar teñida de sentimientos y emociones. El comunero siente que el suelo agrícola es al mismo tiempo la *Pachamama*, la madre de todo cuanto existe, incluyendo, por cierto, a los humanos. La relación con ella es de afecto y cariño. Como diría Merleau-Ponty: "La cosa, el mundo me son dados con las partes de mi cuerpo, no por una 'geometría natural', sino en una conexión viva comparable, o más bien idéntica, con la que existe entre las partes de mi cuerpo" (Merleau-Ponty 1997: 220).

Al no haber una división entre sujeto y objeto, no brota el sujeto cognoscente y el objeto como algo distante de él y pasible de ser aprehendido por un orden conceptual mental. El campesino se involucra en las cosas emotivamente, sensorialmente. No existe, como en el hombre moderno, una sustancia pensante cualitativamente diferente de la materia. En sentido estricto, no existe conocimiento sino sabiduría, pues las cosas mismas no se desdoblán en materia e idea aprehensible.

3 La fuente de información y las reflexiones de este artículo se basan en un estudio que hizo el autor en 1980, fecha en la que trabajaba como parte de un equipo de investigación en una institución de cooperación técnica del Ministerio de Agricultura denominada Cencira-Holanda, cuya actividad básica era la capacitación campesina. El título de la investigación es "Incorporación de nuevas prácticas técnico-productivas en comuneros de la provincia de Calca". Convenio Cencira-Holanda. Cencicap Calca-Urubamba. Cusco, agosto de 1980.

4 Nuestros hallazgos ciertamente no son nuevos, sino confirman resultados de estudios anteriores. Así, por ejemplo, Mario Vázquez encontró en su estudio sobre la comunidad anchashina de Vicos, publicado en 1965,

que: "[...] los niños vicosinos aprenden [...] técnicas [...] y también acerca de las normas y valores de una manera simple y práctica, *mirando, oyendo, haciendo e imitando*" (Vázquez 1965: 27; cursivas mías).

Al saber, el campesino vivencia la cosa misma sin separarse mentalmente de ella. La sabiduría (*sapientia*) en este caso está vinculada con la palabra latina *sapere*, ya que el saborear está más conectado con el ver o el oír, es decir, con aquello que Garrido llama los estratos más primitivos de nuestra fisiología cerebral (Garrido 1996: 11). Esta permanente conducta de apego sensitivo hacia el mundo es la que provoca una actitud abierta a un sinnúmero de posibilidades de aprendizaje. Todo lo que le rodea siempre le está “diciendo” algo al campesino.

El aprendizaje hace parte de su vida; es algo que brota de la propia experiencia vital, en la que no se puede separar el aprender del vivir. Existe una unidad entre ambas, se puede decir que son lo mismo. (En quechua, la palabra *yachay* significa, entre otras cosas, saber y vivir. Gustavo Blanco, comunicación personal.) No hay un momento para saber separado del vivir, ni una visión del mundo que lo suponga a éste como algo ajeno, lejano y desordenado que requiere de una mente ordenadora.

En esta dirección, entre sentido y mundo externo no se establecen límites o campos cerrados por los cuales un sentido capta el mundo y lo trasmite a la mente donde se organiza el saber para luego volver sobre los sentidos en un operar recursivo sobre éstos y el mundo externo. En el aprehender la mente coloca lo aprehensible delante de sí en forma de una representación, y de este modo conoce. En el conversar, en cambio, hay una relación fluida y porosa entre hombre y naturaleza. Como señala Merleau-Ponty: “Toda percepción exterior es inmediatamente sinónima de cierta percepción de mi cuerpo, como toda percepción de mi cuerpo se explicita en el lenguaje de la percepción externa” (Merleau-Ponty 1997: 222).

La acción no sería, en estricto, resultado del conocer, en el sentido usual de la palabra, sino de la empatía. Las emociones con que el cuerpo se involucra con el mundo no son regidas y calculadas por la mente que razona, ni tampoco son resultado de desequilibrios producto de la ruptura de situaciones coherentes (Wolf 1962: 146); son modos naturales con que los seres vivos establecen relaciones con su entorno. Maturana diría: “disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones” (Maturana 1991: 15). Lo central aquí es la vivencia y la emoción implicadas antes que la razón. La sabiduría no requiere buscar en una verdad racional su fundamento. Se vive nomás.

El sentido no es un órgano informador del cerebro en el que se produce una representación mental de la cosa aprendida con la que el individuo se proyecta sobre la realidad. Los sentidos permiten una comunión con los demás seres vivos sin mediaciones racionales que impiden el vivir la vida tal como ella es. El cerebro ciertamente es parte del cuerpo, pero como un órgano sensorial más, como las manos o los ojos; no es vivenciado ni ha devenido residencia de algo —lo mental— que determina la conducta de las comunidades humanas. Para las comunidades, el saber, si tiene algún hábitat, es el corazón.

Como señala el psicólogo Gonzales Moreyra:

“ Lo mental se construye en el ejercicio de producir símbolos carentes de representaciones concretas, capacidad que posibilita el progresivo dominio de la actividad mental sobre la conducta y la actuación desplegada, en cuanto las operaciones permitan anticipar los resultados de la propia acción sin transformar objetos sino solo sus símbolos” (González Moreyra 1991:18).

Desde esta perspectiva, lo afectivo es el componente energético de la acción y no la acción misma.

En la vivencia⁵ no brota un pensamiento abstracto para ordenar la realidad representada: se vive nomás. Para el campesino andino, una piedra presente en una mesa ritual no es la representación de un *Apu*, como tampoco

5 Ortega y Gasset define a la vivencia como: “Relación inmediata en que entra o puede entrar el sujeto con ciertas objetividades. Todo aquello que llega con tal inmediatez a mi yo, que entra a formar parte de él es una vivencia” (en Ferrater Mora 1981: 3447). En este contexto, no es la mente la que tiene una preeminencia en la relación con la naturaleza. El cerebro, al igual que lo sensorial, o lo onírico, juega un rol semejante. Las personas reaccionan ante las cosas como un todo orgánico, en el que no interesa tanto “conocer” al otro, en el sentido de distanciarse para admirarle, sino conversar, compartir, dialogar, sin que medie cálculo ni distancia alguna, pues el mundo se vive como pacha (tejido en el hablar quechua *lamas*) del cual la persona siente que es una hebra entretrejida, anudada con otras hebras en una relación de conversación y cariño. La vivencia no tiene que ver con el pensar, como reflexión sobre lo vivido. Como dice David Abram, la vivencia es: “El mundo tal como lo vivimos, previamente a cualquier conceptualización” (Abram 2000: 49). El pensar supone una explicación de las cosas, una transformación de la vivencia en hechos, una inevitable “toma de distancia” del sujeto sobre su vivencia, para convertirla en objeto de análisis. Como diría Borges en “Funes el Memorioso”: “pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer”. La vivencia puede ser contada y descrita pero no explicada. Misael Salas, campesino quechua-lamas, afirma: “Ni yo sé cómo he aprendido” (Arévalo y Quinteros 2000: 181). Para el campesino andino-amazónico no interesa tanto el hecho en sí, sino cómo lo vive, o cómo lo vivió y lo recuerda. Cuando predomina la razón, el sentido no es otra cosa que un surtidor de datos confusos que la mente ordena.

la *illa* de una llama es la representación en pequeño de una llama, a la manera de un amuleto, sino es la llama misma y no una llama cualquiera; es *su* llama. Al no haber pensamiento representacional, la actividad mental no funciona separada y confiriendo sentido a la acción corporal en su relación de transformación de la naturaleza.

Consideramos, además, que el andino no vivencia —por ejemplo, cuando dice que “la mano sabe”— que una de las partes de su cuerpo sea más importante que otras; no existen para él jerarquizaciones internas, como tampoco las hay entre cuerpo y mundo, pues ambos se hallan entrelazados. Vivencia los momentos de su vida como el afloramiento de formas de vida diferentes (Machaca 1997: 1), sin que una forma sea considerada inferior respecto a una nueva forma futura; en estricto, no hay un sentido evolutivo de la vida en etapas, como sugiere la psicología genética. El niño andino también es un chacarero a su manera. No se está haciendo chacarero y, en tal sentido, pasa cargos, es autoridad.⁶

Sin duda, en este mundo vivo hay personas que, por su edad y experiencia, saben más, no porque conocen más sino porque han vivido más. Sus vivencias han hecho que su sensibilidad para conversar más intensamente con las señas de la naturaleza se halle más abierta, densa y plena que la de otros. Los demás comuneros están pendientes de las actividades que realizan éstos y aprenden de ellos viendo y haciendo (*qawaq* y *qatipaq*, en quechua ayacuchano) para luego recrear el saber de acuerdo con sus propias circunstancias.

La Asociación Bartolomé Aripaylla, de Ayacucho, informa al respecto: cuando un campesino “curioso” o *yachaq* (que sabe) entra a realizar trabajos de sembrío de papa en una determinada época, los segundos —*qawaq-qatipaq*, en castellano: que ven y hacen lo apreciado— empiezan a realizar lo mismo en su chacra, probablemente porque el primero ha visto o “sabe” que existen señas que indican una siembra oportuna en esta fecha (ABA 1992: 10).

Estos campesinos muestran lo que saben y orientan al que pregunta según la circunstancia por la que pasa el campesino interrogador. No existe una receta o fór-

mula universal. En una misma ladera, un medicamento para la curación de la sarna va a variar de comunidad a comunidad y de campesino a campesino. Es un saber local y circunstancial que se rehace y recrea en cada momento.

Estas consideraciones hacen que nos sintamos inclinados a considerar lo que el filósofo David Abram argumenta respecto de la relación de los sentidos en la comprensión del mundo. Para él, la comprensión sensorial del mundo no presupone una percepción caótica y fragmentada con la naturaleza que requiere del concurso de la razón para tener sentido. A través de lo sensorial se puede tener la percepción de coherencia y unidad. El cuerpo que siente no es un objeto autocontenido, sino una entidad abierta, incompleta. Esta apertura es evidente en la disposición de los sentidos: tenemos estas múltiples formas de encontrar y explorar el mundo. Escuchar con mis oídos, tocar con mi piel, ver con mis ojos, saborear con mi lengua, oler con mi nariz, y todas estas facultades o vías continuamente abiertas hacia afuera del cuerpo que percibe, como sendas diferentes que divergen al salir de un bosque. No obstante, mi experiencia del mundo no es fragmentada; no vivencio comúnmente la apariencia visible del mundo como de alguna forma separable de su aspecto audible, o de las innumerables texturas que se ofrecen a mi tacto. Cuando el gato local viene de visita, no tengo experiencias distintivas de un gato visible, un gato audible, o un gato que puedo oler; más bien, el gato es precisamente el lugar donde estas modalidades sensoriales separadas se juntan y disuelven una en otra, combinándose además con una cierta sensación táctil peluda. De este modo, mis sentidos divergentes se encuentran entre sí en el mundo circundante, convergiendo y mezclándose en las cosas que percibo. Podemos pensar del cuerpo que siente como una especie de circuito abierto que solo se completa en las cosas y en el mundo. La diferenciación de mis sentidos, así como su convergencia espontánea en el mundo en general, garantiza que soy un ser destinado a la relación: es primordialmente a través de mi compromiso con lo que *no* soy yo que realizo la integración de mis sentidos, y vivencio en consecuencia mi propia unidad y coherencia (Abram 2000: 128).

En el estudio aludido —realizado en el Cusco en 1980— nos llamó la atención el alto porcentaje de nuestra muestra asignado a la modalidad de aprendizaje “viendo”. La visión —como también lo sugieren los de la Asociación B. Aripaylla— es de gran relevancia.⁷ Para

6 En Chuquihuaracaya, Ayacucho, la fiesta del agua está a cargo de los “envarados” (autoridades tradicionales). Éstos eligen a niños como “solteros varas” para ocupar los cargos de alféreces o alguaciles y así les ayudan a pasar la fiesta (en Programa de Aprendizaje Mutuo “De mi abuelo he aprendido”. Manuscrito. Ayacucho, 1998).

7 Don Sabino Ticona, del *ayllu* Queñuani Alto, de Ayaviri, muestra un ejem-

Abram, al involucrar las dos vistas en una única visión dinámica se produce un tipo de entrelazamiento de sentidos, una colaboración de diferentes canales sensoriales. La convergencia de los ojos —en la experiencia perceptual— invita a la colaboración de otros sentidos. Cuando el campesino está viendo cómo cultivan hortalizas, está sintiendo en sus propias manos el agua, las semillas y la tierra, escuchando los sonidos de la siembra. Existe una espontánea convergencia de los demás sentidos en el cuerpo.

Como señala don Domidel Sangay, de Cashapampa, Cajamarca: “Desde niños se comienza a trabajar, a hacer las cosas mirando; así se aprende, haciendo y mirando se aprende” (Vásquez 1998: 1). En otras situaciones, el oído, al escuchar la propaganda radial o los comentarios del vendedor de la agroveterinaria, puede iniciar la cenestesia, la colaboración de otros órganos. No obstante, como señala Abram:

“La conjunción dinámica de los ojos tiene una magia particularmente ubicua, que abre una profundidad palpitante en lo que enfoquemos, e invita incesantemente a los otros sentidos a un concentrado intercambio con piedras, personas, picos nevados y troncos. De otro lado, ver y oír nos coloca regularmente en contacto con cosas y eventos que se despliegan a una distancia sustancial de nuestro propio cuerpo visible y audible. Los ojos me mantienen en contacto múltiple con las múltiples facetas exteriores o caras que me circundan, mientras los oídos están orientados hacia adentro y su participación dice menos de la superficie exterior que de la sustancia interior de las cosas” (Abram 2000: 128).

Como sugiere este autor, no es solo uno de los sentidos, como pueden ser la vista, el oído o el tacto, los que permiten aprender un saber, aunque cada sentido tiene sus propias particularidades para abrirse al mundo. En este tipo de aprendizaje una modalidad no excluye a otra. Y es que los sentidos no son unidades modulares a la manera de compartimientos estancos, sino que se hallan entrelazados, pues existen entre ellos superposiciones y convergencias, aquello que Abram denomina *cenestesia*.

Al parecer, no hay fundamento biológico alguno para pensar que lo racional precede y guía todo acto de

aprendizaje. Según refiere el biólogo Humberto Maturana, lo racional se constituye en el operar con premisas aceptadas *a priori* desde cierta emoción (Maturana 1991: 5). Por lo demás, hay quienes sostienen la existencia de un rol cognitivo de las emociones (Nussbaum y Sen 1989: 316). Las vinculaciones entre sensibilidades que se manifiestan en el aprendizaje andino parecieran estar más cerca del arte que del conocimiento. El pintor Fernando de la Jara, refiriéndose a la relación entre pintor y naturaleza, expresa:

“Tú ves un limón sobre un plato, con una luz especial. La técnica que vas a utilizar es esa especie de terreno intermedio que se establece entre el modelo y tu espíritu, y es lo que finalmente te permite participar de algo muy íntimo de su esencia. Al recrear el limón en tu tela penetras en el lado más secreto de ese limón, y ves cuán fuerte puede ser su impacto en la tela. Entonces vas entendiendo cómo hace su belleza ese limón. El dejarte sorprender es el primer momento, luego tienes que ser penetrado por la forma. Esta tiene que pasar a través de la tuya. Lo que sale por el extremo de tu mano después que se ha sumergido en ti, es el resultado de la unión de su verdad con la tuya. Eso es lo que lo hace transmisible a los otros, al público. Como si tú te prestaras un poco de sangre del modelo, para que después éste pueda ser asimilado y no rechazado cuando vuelva a nacer sobre la tela” (De la Jara 1997: 24).

Hay entre hombre y naturaleza linderos porosos que permiten una relación de ósmosis por la que los fluidos de uno penetran en el otro y viceversa, organizándose un tejido unitario que otorga un sentido de completitud a la acción. La obra no tiene dueño. Ha sido engendrada por la acción colectiva, es fruto de un esfuerzo seminal conjunto. Es otra persona. Nuestra posición, sin embargo, refuerza el papel conversador que tiene también la naturaleza. Este atributo no es una dádiva conferida por el espíritu altruista de un artista ni la del campesino hacia la naturaleza.

En un mundo vivo todos son personas que, como es obvio, tienen sus particulares modos de conversar. El hombre es solo uno de ellos; los zorros tienen también el suyo. El aprendizaje apreciado como la recreación de una innovación afecta, en este sentido, no solo al comunero y a su familia y comunidad, sino que es un acto que compromete también a la naturaleza. Es la naturaleza la que también habla, siente, ve y aprende. La visión, por ejemplo, es un atributo relevante y compartido por todos los miembros de la naturaleza desde siempre. El ojo se encuentra presente en la cerámica, en los monumentos, en la textilera y en la orfebrería de carácter ritual. En el obelisco Tello, correspondien-

plo de la relación entre ver y saber: “Con mi vecino, el Mauricio, hemos conversado; él está haciendo sus andencitos con las herramientas que se ha prestado. *He visto* [cursivas mías] cómo ha hecho y yo también estoy tratando de hacer acá [...] yo lo he hecho con champas nomás y está bien” (Asociación Savia Andina Pukara 1998: 4).

te al periodo Chavín, con una antigüedad de 4000 años, se han esculpido ojos al sol, a las plantas, a los caracoles. Muestra de que en la cultura andina todo cuanto existe comparte el atributo de la visión (Grillo 1993: 14).

La manera de conversar de la naturaleza es a través de señas que el campesino sabe “interpretar”, sabe lo que le “dicen”. Hay voces de la naturaleza que te dicen cómo criar. Para los andinos, las plantas saben; sabe también el animal. Es común escuchar a los curanderos decir: “el que te ha curado es la planta”, pues el *yachay* (saber en quechua), como ya hemos observado, no es prerrogativa de la comunidad humana. Todos tenemos nuestro *yachay*. La vida andina está llena de ejemplos de este tipo.

De este modo, el regar una chacra deviene una conversación entre el *runa*, el agua, el clima, la *Pachamama* y la planta, es decir, es resultado de una *minka* entre todos los seres que pueblan el cosmos. Por oposición al antropocentrismo, tampoco hay una imposición de las deidades ni de la naturaleza. No se trata acá de decir: “lo hago así” porque las *wacas* o deidades así lo ordenan. La crianza, como la conversación, supone equivalencia e incompletitud de los que conversan y crían.

Debemos precisar que cuando el campesino dice que el agua “camina” o “la *Pachamama* me cría”, o “la chacra aprende”,⁸ no está haciendo una metáfora, ni una analogía con el mundo humano; simplemente siente y vivencia el mundo como poblado de personas en condición de equivalentes a él. Cuando un científico habla de metáfora o analogía —es decir, cuando reclasifica estas vivencias-esferas de la realidad no ‘cientificadas’— en términos objetivos, lo que nos muestra es la presencia de dos mundos diferentes: el de él y el del campesino, pero no nos dice que estas vivencias sean falsas (Addelson 1994: 3).

Los campesinos saben decir “no tiene mano” cuando una práctica —como la de las dosificaciones, por ejemplo— no está bien realizada. Normalmente no dicen “no conoce”, no aluden a un conocimiento teórico mental, sino a un órgano sensitivo, porque la mano es la que coloca al hombre en contacto íntimo con la

naturaleza.⁹ En igual sentido comentan de los ojos o la boca: “Nuestros ojos, las manos, los pies saben lo que vamos a hacer o nos va a pasar algo”, dice doña Hilaria Mendieta, de la comunidad de Quispillacta (ABA 1998: 2). El aprendizaje es, desde esta perspectiva, una conversación sensitiva entre comunidad humana y naturaleza, más que producto de la acción de agentes externos que provocan adquisiciones nuevas y duraderas en el repertorio de las actividades del organismo (González Moreyra 1991: 42). El aprendizaje es expresión de la conversación y la sintonía con lo que ocurre en la naturaleza.

Si no hay un aprehender, en el sentido de coger algo mentalmente, entonces la acción no brota de un orden que opera desde el cerebro hacia los sentidos; lo que surge es el diálogo, ese espacio de conversación que se establece entre sentido y mundo. En el recrear una práctica que hacen otros no obra, por lo dicho, una relación de conocimiento sino de sabiduría por la que la actividad resultante no deriva de una voluntad individual sino de la acción comunitaria, es decir, de la crianza recíproca en la que los criadores devienen recreados en la acción de criar. **t**

8 Como indica don Teófilo Tuanana, de Maceda, San Martín: “Recién por estos tiempos hemos vuelto a realizar nuestras tierras, retornando a lo que antes tuvimos, despacio la chacra aprende de nuevo” (Arévalo 1998: 2).

9 Emiterio Tucto, de la comunidad de Cashapampa, Cajamarca, comenta, en el castellano rural cajamarquino, lo siguiente: “Pa’ arrojar semilla siempre existe una buena mano. Hay mujeres que son buenas pa’ distribuir semilla de papa, olluco, mashua. Si tienen buena mano todito crece. Vuelta pa’ arrojar trigo, cebada son los mayores, lo tienen bien calculao [...] *la mano conoce la semilla y la chacra* (cursivas mías), igualito es pa’ echar guano” (Terrones 1998: 4).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAM, David (2000). "Animismo y alfabeto". En *La magia de los sentidos*. Barcelona: Kairós.

ADDELSON, K. (1994). "Los que conocen y lo conocido". En *Transiciones morales: hacia una teoría moral colectivista*. Traducción de Jorge Ishizawa Oba. Nueva York: Routledge.

ADDELSON, K. (1998). "Responsabilidad y acción colectiva". Manuscrito. Smith College, EUA.

APAZA, Eliana y Teodosia ESPILLICO (2006). "La cultura educativa de las comunidades del Altiplano. Puno". Manuscrito. Puno.

ARÉVALO, M. (1998). "Aprendizaje campesino y modalidades de acompañamiento". Manuscrito. Tarapoto: Asociación Pradera.

ARÉVALO, M. y A. QUINTEROS (2000). "Ni yo sé cómo he aprendido". En *Niños y aprendizaje en los Andes*. Huaraz: Asociación Urpichallay.

ASOCIACIÓN BARTOLOMÉ ARIPAYLLA (ABA) (1992). "Diversificación de germoplasma agrícola en Quispillacta. Campaña agrícola 1991-92". Manuscrito. Ayacucho: ABA.

ASOCIACIÓN BARTOLOMÉ ARIPAYLLA (ABA) (1998). "Yachay, yachakuy". En *La regeneración de saberes en los Andes*. Lima: Pratec.

ASOCIACIÓN SAVIA ANDINA PUKARA (1998). "Seminario sobre aprendizaje campesino y modalidades de acompañamiento". Manuscrito. Ayaviri.

BOWERS, Chet (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: Pratec.

CARRILLO, P. (1998). "De mi abuelo he aprendido". En *La regeneración de saberes en los Andes*. Lima: Pratec.

CARRILLO, P., P. JAULIS y M. NÚÑEZ (2005). "Madre lluvia se ha ido porque los sapitos no lo llaman". Manuscrito. Ayacucho.

CASTELNUOVO, A. y G. CREAMER (1987). *La desarticulación del mundo andino. Dos estudios sobre educación y salud*. Quito: s.e.

COSTILLA, Karina (2005). "La invisibilidad de la diversidad agrícola y del saber local en la escuela rural en Vicos. Áncash. Perú". Manuscrito. Proyecto de tesis, borrador. Maestría en Biodiversidad y Agricultura Campesina Andino Amazónica. Lima: Pratec / UNAS.

CHAMBI, Néstor *et al.* (2000). "Niño, aprendizaje y educación en Conima, Moho, Acora, Ilave. Puno". En *Urpichallay: niños y aprendizaje en los Andes*. Huaraz: Asociación Urpichallay.

CHUYMA ARU (1998). "Reflexiones sobre el aprendizaje campesino". Manuscrito. Puno.

CUTIPA, S. (2000). "Antes lo que aprendíamos era grabado en nuestro corazón". En *Niños y aprendizaje en los Andes*. Huaraz: Asociación Urpichallay.

DE LA JARA, F. (1997). Entrevista en *Somos* número 568. Suplemento sabatino de *El Comercio*. Lima, 25 de octubre.

DEL CASTILLO, Martha y Grimaldo RENGIFO (1995). *La mujer es para que guarde las semillas. Mujer y cambios en el sistema agrícola del Bajo Mayo*. Tarapoto. San Martín. Tarapoto: Cedisa.

DE ZUTTER, Pierre (1990). "El sistema educativo andino". En MONTERO, Carmen (compiladora). *La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Selección de lecturas*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima: FAO.

FREIRE, P. (1971). "El conocimiento nace de una visión crítica del mundo". En *Ceres* número 21, mayo-junio.

FUENMAYOR, Ramsés (s.f.). *Educación y la reconstitución de un lenguaje madre*. Manuscrito. Mérida: Universidad de los Andes.

GARRIDO, Manuel (1996). "Introducción". En *Tao Tse Ching. Lao Tse*. Madrid: Tecnos.

GONZÁLEZ HOLGUÍN, Diego (1989). *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua quechua o del Inca*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

GONZÁLEZ MOREYRA, R. (1996). "El constructivismo en psicología". En *Humanitas. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima*, número 34-35, enero-diciembre.

GONZÁLEZ MOREYRA, R. (1991). *Temas de psicología cognitiva*. Lima: Cedis.

GRILLO FERNÁNDEZ, E. (1991). "El lenguaje en las culturas andina y occidental moderna". En *Cultura andina agrocéntrica*. Lima: Pratec.

GRILLO FERNÁNDEZ, E. (1993). "Cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna". En *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* Lima: Pratec.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (Inide). *Tecnología educativa*. Volúmenes I y II. Lima: Retablo de Papel.

KUSH, Rodolfo (1997). *El pensamiento indígena y popular en América*. 3.ª edición. Buenos Aires: s.e.

LÓPEZ, J., W. FLORES y C. LETOURNEUX (1993). *Laymi Salta*. La Paz: Programa de Autodesarrollo Campesino (PAC)-Potosí y Ruralter Editores.

MACHACA, Marcela (1997). "Planificación. Qipa hamuyapaq, ñawpapaq, patachay?". En *Diálogos. Enfoques participativos para el desarrollo rural*. Quito: CAAP.

MACHACA, Marcela (2005). "Culturas educativas en las comunidades". Manuscrito.

MATURANA, H. (1991). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette. Comunicación. Centro de Estudios del Desarrollo.

MENDOZA, A., M. ALARCÓN y N. CAMPOS (2005). "Modalidades andinas de aprender fuera de la escuela". Manuscrito. Andahuaylas: Centro Andino de Estudios "Vida Dulce".

MERLAU-PONTY, M. (1997). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

MIRES, A. (2000). *El verbo se hizo andares. Reflexiones sobre el diálogo intercultural*. Cajamarca: Red de Bibliotecas Rurales.

MIRES, A. (s.f.). "Criar los libros, leer el mundo". Manuscrito. BBRR. Ponencia Etiopía.

PANDURO, R. (2000). "La vida misma nos enseña". En *Niños y aprendizaje en los Andes*. Huaraz: Asociación Urpichallay.

PARDO, Elena y Rocío ACHAUI (2006). "La cultura educativa de los ayllus de Pitumarca y Vilcanota". Manuscrito. Cusco: Ceprosi.

PODESTÁ, Juan (1981). "Dualidad de sistemas educacionales en el Altiplano andino: un cuadro comparativo de sus bases formales". En *Cuadernos de Investigación Social* número 4. Iquique: Ciren.

RENGIFO, Grimaldo (1980). Investigación "Incorporación de nuevas prácticas técnico-productivas en comuneros de la provincia de Calca". Manuscrito. Cusco: Convenio Cencira-Holanda / Cencicap Calca-Urubamba.

SUMA YAPU. "Informe anual. Fase II. Proyecto Niñez y Biodiversidad en los Andes del Perú". Manuscrito. Puno.

TERRONES, J. (1998). *¿Cómo aprenden los campesinos?* Cajamarca: Indea.

URBANO, Jesús y Pablo MACERA (1992). *Santero y caminante*. Lima: Apoyo.

URPICHALLAY Y TERRE DES HOMMES – ALEMANIA (2001). *Crianza de la biodiversidad en la microcuenca de Marcará*. CD. Marcará, Áncash.

VACHON, Robert / INSTITUTO INTERCULTURAL DE MONTREAL (s.f.). Cuadros sinópticos de distintas culturas educativas. Tomado de: www.iim.qc.ca

VALERA MORENO, G. (1998). *Las comunidades en el Perú. Una visión nacional desde las series departamentales*. Pallas 1. Lima: Coordinadora Rural. Instituto Rural del Perú.

VAN DEN BERG (s.f.). *La tierra no da así nomás. Los ritos agrícolas en la religión de los aymara-cristianos de los Andes*. Ámsterdam: Center for Latin American Research & Documentation.

VAN KESSEL, J. (1990). "Tecnología y ecología en los Andes. ¿Cómo funciona la tecnología simbólica?". En *Desarrollo andino y cultura aymara en el norte de Chile*. Iquique: Taller de Estudios Aymaras – Centro de Investigación de la Realidad del Norte – CREAM.

VÁSQUEZ, J. (1998). "Mirando, mirando, aprendí". En *Aprendizaje campesino en los Andes*. Lima: Pratec.

VÁZQUEZ, M. *Educación rural en el Callejón de Huaylas: Vicos*. Lima: Editorial Estudios Andinos.

WOLFF, Werner (1976). *Introducción a la psicología*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

ZEVALLLOS, Balbino, Javier RAVELO, Emilio MARCAÑAUPA y Ana ROMERO (2001). "Cuidando la armonía de la Pachamama y la salud de las personas". Manuscrito. Lircay.

ZEVALLLOS, B, R. HUINCHO y R. Zevallos (s.f.). "La educación escolar en la comunidad es un consuelo para justificar el paso por la escuela". Manuscrito. Percca, Lircay.