

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**  
Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas

**RUNA HINA KAY. LA EDUCACIÓN FAMILIAR COMUNITARIA ORIENTADA AL  
RESPECTO EN UNA COMUNIDAD QUECHUA**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

**Fernando Antonio García Rivera**  
Maestro en Educación Intercultural y Bilingüe

Directora de Tesis

**Ruth Paradise Loring**  
Doctora en Antropología

Junio, 2007

## DEDICATORIA

Hatun Pachanchikman, Wamanikunaman, Apu Wachwaysirkaman, Apu Kristalniyuqman, kay wakcha yuyayniwan ruwasqay, sunquwan llamkasqa, wiquwan wiñachisqa. Ñawpaq hatun tayta mamakuna, amamá pinqakuwankichu, llaqtaykiraykum ima yuyaytapas qispichini wiñaypaq wawakuna yachakunanpaq, qipa wawakuna allinta kawsakunampaq.

A mis amados hijos, Arturo, Claudia y Roberto, la continuación interminable de mis abuelos. A mi esposa Yris quien me hizo *runa* en el florecimiento de nuestro amor.

A mis padres Julia y Fernando por habernos heredado la estirpe Apkara-Waman.

A la Señora Juana Cusi Rojas que ilustró este trabajo con su sabiduría ancestral.

## AGRADECIMIENTOS

Al Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP) por haberme otorgado la beca para realizar los estudios completos del doctorado, especialmente a Anita Rojas, Cecilia Israel, Elsa Elías y Jorge Reyes.

Aunque las palabras son insuficientes para expresar la inmensidad de mi agradecimiento hacia mi directora de tesis, manifiesto a la Dra. Ruth Paradise mi gratitud eterna por su sabiduría de maestra, su impecable profesionalismo, su sencillez inconmensurable y su trato respetuoso. Con ella aprendí la perspectiva etnográfica y antropológica en el clima insuperable y privilegiado de las tutorías y los seminarios del DIE. Del mismo modo agradezco de todo corazón a los integrantes del comité de seguimiento de mi trabajo de tesis: Dr. Eduardo Weiss, Dra. Emilia Ferreiro, Dra. Lourdes de León, Dra. Barbara Rogoff, Dr. Carlos Lenkersdorf, Dr. José Antonio Paoli. Todos ellos me brindaron útiles sugerencias y consejos sabios para mejorar este trabajo. Si aún hay vacíos e insuficiencias es solamente mi responsabilidad. También tuve el privilegio de recibir comentarios del Dr. Héctor Muñoz a quien le agradezco por su apoyo de maestro y su amistad entrañable.

Al llegar al Valle de México encontré un nuevo hogar tan cálido y tierno como mi querencia materna. El cariño se materializó en los cuidados y la amistad que me brindó una madre llamada Marcia Barrientos. Ella, su esposo don Jesús Vega, sus hijos Germán, Andrea, Xochitl y Citlali, me mostraron la magnanimidad de sus inmensos corazones mesoamericanos llenos de indulgencia. Estos seres humanos bondadosos me hicieron sentir un hijo y un hermano en tierras mexicanas. Llevo en lo más profundo de mi alma este cariño de mamá Marcia. Asimismo, el cariño mexicano me fue brindado a raudales por muchas madres y hermanos como Adriana, Sally, Daniel, Rafael, Irán, Olga, Verónica, Concepción, Rosario, Evgueni, Job. Todos ellos me mostraron lo más tierno de esta tierra mexicana y me hicieron gozar del cariño hogareño en la comunidad de Candelillas. Expreso este mismo agradecimiento al personal docente y administrativo del DIE que me hizo sentir en mi casa y en mi patria. En las personas de Concepción y Rosa María quiero mostrar mi gratitud por la atención gentil y cariñosa que me brindó el personal del DIE. Especial cariño y agradecimiento a los colegas del seminario con quienes aprendí mucho en las interacciones y debates: Adriana Robles, Gabriela Czarny, Rosaura Galeana, Rafael Cardoso, Luz Maceira, María de los Ángeles Gómez, Luciano Vázquez.

## **RESUMEN**

*“Runa hina kay”. La educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad Quechua*

En este trabajo se describe la educación familiar y comunitaria, en una localidad sur andina del Perú, orientada a la formación de niños respetuosos de los adultos quienes esperan que se comporten tranquilamente y sean silenciosos en las interacciones públicas. Esta educación forma parte de la herencia social andina de esta localidad en el marco de la cual hay expectativas sobre la persona plena expresada en la noción quechua *runa hina kay*, “ser como la gente”. El ideal de la persona incluye las exigencias del comportamiento respetuoso en las interacciones de la vida diaria, hablar suavemente, estimar a los padres, hacerse querer por la gente, ser serviciales ante los demás, cumplir las obligaciones como miembro de la familia y la comunidad. Se describen procesos educativos que fomentan la formación de personas orientadas a realizarse en función del servicio a la familia y la comunidad. Se plantea que la vigencia y continuidad de estos procesos y prácticas sociales son parte de la herencia andina que coexiste junto con la presencia de prácticas y valores relacionados con la vida ciudadana nacional. Se argumenta que la educación familiar y comunitaria no solamente se halla vigente y vigoroso en la vida cotidiana sino que tiene una importancia fundamental para la supervivencia de esta comunidad arraigada en su herencia andina a la vez que es abierta a la incorporación de otras tradiciones educativas llegadas desde las ciudades. Asimismo, se describe cómo la escuela ha sido incorporada a las expectativas sociales de la población local y a sus necesidades de ubicarse en el contexto nacional.

## **ABSTRACT**

*“Runa Hina Kay,” Respect-Oriented Family and Community Education in a Quechua Community*

This dissertation describes education within the family and the community in a locality of Southern Peru’s Andean region, focused on rearing children who are respectful towards the adults, who, in turn expect them to be well behaved and to remain silent when in public. This type of education is part of the Andean social legacy whose expectations of raising a completely fulfilled human being are expressed in the Quechua concept of *runa hina kay* “to be like a person.” Therefore, the ideal human being must adhere to the requirement for respectful behavior in everyday life; must speak softly; love one’s parents; earn the love and respect of others; be helpful and

obliging to other people and comply with one's duties as a member of the family and the community.

This study describes the educational processes aimed at preparing people for their role of service to their family and to their community. It also suggests that the validity and continuity of these social practices and processes form part of an Andean legacy that coexists along with other practices and values associated with everyday urban life in Peru. Furthermore, the study maintains that family and community education are not only a relevant, dynamic factor in daily life, but that they also constitute the key to the survival of this community, deeply rooted in its Andean heritage, which, at the same time remains open to adopting other educational traditions from the cities.

Also described here are the ways that the school has been incorporated into the social expectations of the local population and to their needs for finding their rightful place within the national context.

## ÍNDICE

CONVENCIONES .....	7
INTRODUCCIÓN .....	8
Capítulo 1. METODOLOGÍA Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS .....	14
Capítulo 2. DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS COMUNALES .....	25
Capítulo 3. DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE EN AUCARÁ .....	41
Capítulo 4. LA EDUCACIÓN EN LA VIDA FAMILIAR Y COMUNITARIA: EL CUIDADO DEL BEBÉ EN AMBIENTES DE CALIDEZ Y TERNURA .....	73
Capítulo 5. LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA ORIENTADA AL RESPETO .....	100
Capítulo 6. ORIENTACIÓN DE LOS NIÑOS HACIA LAS CIUDADES .....	134
Capítulo 7. CONFLICTOS EN LA “DOMESTICACIÓN” DE LA ESCUELA .....	147
CONCLUSIONES. ENTRE LAS TENSIONES DEL MUNDO LOCAL COMUNAL Y LA GLOBALIZACIÓN: PERSISTENCIA DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA .....	182
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	187
Anexo 1 .....	194
Anexo 2 .....	195

## CONVENCIONES

*Cursiva*: versión quechua con el alfabeto oficial vigente (Ver Nota al pie número 1)

[Corchetes]: traducción de la versión quechua o año original de edición

/barras/: versión actual de textos antiguos, en algunos casos representación fonológica

1: primera persona de la interlocución

2: segunda persona de la interlocución

3: tercera persona de la interlocución

## INTRODUCCIÓN

Vernos a nosotros mismos como los otros nos ven puede ser revelador. Ver a los otros como parte de una naturaleza que también es la propia constituye un hecho de la más elemental decencia. Sin embargo, con mucho, es más difícil lograr la proeza de vernos a nosotros mismos entre los otros, como un ejemplo local más de las formas que localmente adopta la vida humana, un caso entre casos, un mundo entre otros mundos... (Geertz, 1994: 27).

Este trabajo describe la educación familiar y comunitaria vigente en la vida cotidiana de la comunidad de Aucará, ubicada en el departamento de Ayacucho, región surandina del Perú. El devenir histórico de esta comunidad, como el de otras comunidades rurales de los Andes peruanos, muestra una larga trayectoria que se remonta a etapas pre-incaicas y pre-hispánicas. En estos escenarios históricos y sociales los actores locales viven los sistemas de significados sociales en los que destacan la noción de persona *runa hina kay* [ser como la gente] y la educación para el respeto. La perspectiva antropológica y etnográfica (Geertz, 2005) de la investigación permitió reconocer tanto los significados locales vividos por los actores sociales como la presencia de los valores y prácticas orientados a la vida citadina.

La localidad en la que se realizó el estudio, Aucará, es parte de una comunidad campesina conformada por cuatro poblados de características semejantes. Desde la década de 1970 la legislación del Estado peruano adopta la categoría de “campesino” en reemplazo de los términos “indio” e “indígena”, de tal forma que “comunidad campesina” es una entidad jurídica que reconoce la propiedad colectiva de la mayor parte del territorio comunal y cierto margen de autonomía en la elección interna de las autoridades comunales que existen al lado de autoridades municipales y judiciales elegidas mediante las normas nacionales. Los esfuerzos por minorizar y **desindianizar** (Bonfil, 2003) a la población indígena del Perú se enmarcan en sistemas de pensamiento hegemónicos proclives a usar las categorías de “mestizaje” o “asimilación” para justificar la “integración” de la población indígena a modos de vida de las ciudades y de la “sociedad nacional” y soslayar así la existencia de pueblos herederos de civilizaciones andinas. Las respuestas y las imágenes que dan de sí los pobladores de esta comunidad ante estas categorías hegemónicas transitan entre la aceptación de denominarse “campesinos” o “provincianos” y el uso peyorativo de “indio” para los coterráneos sin educación familiar o sin escolarización. Estas tensiones en los discursos marcan la vida de la comunidad de tal manera que los sistemas

educativos, los sistemas lingüísticos, los sistemas de ideas, los valores éticos y las actividades socio-productivas, muestran también estos conflictos. A pesar de estas tensiones, la vida comunitaria de Aucará se desarrolla como **continuidad dinámica** de las civilizaciones andinas a la vez que muestra los **cambios** inherentes a la vida humana y una apertura hacia los artefactos y prácticas sociales llegados desde las ciudades.

En este estudio trato de mostrar que la educación familiar y comunitaria en la localidad de Aucará se orienta a la formación de personas plenas, expresada en la noción quechua *runa hina kay* [ser como la gente], parecida a la **plena realización individual** alcanzada en los pueblos mesoamericanos mediante el servicio a la comunidad (Bonfil, 2003). En los fundamentos de esta educación destacan las expectativas orientadas a la formación de niños respetuosos que se comporten tranquilamente y permanezcan silenciosos en las interacciones públicas. Aunque las expectativas y prácticas de esta educación local son semejantes a las de sociedades indígenas de las Américas y de comunidades campesinas de muchas partes, los significados expresados y vividos por la población aucarina muestran una realidad específica. Asimismo, los resultados de este trabajo cuestionan estereotipos sobre la educación familiar indígena, que en muchos casos han llegado a ser de sentido común en ámbitos oficiales, por ejemplo aquel que caracteriza el ambiente familiar como carente de ternura y con muestras de abandono infantil (Zamalloa, 1972).

La educación familiar y comunitaria ha recibido poca atención de parte de las ciencias educativas y las políticas educativas estatales, las que han otorgado mayor peso a la educación escolar. En este marco, existe la idea generalizada de que “educación” es sinónimo de aprendizaje escolar. Pareciera ser que el aprendizaje fuera de la escuela es un asunto de sentido común, no tan eficiente, no racionalizado, ni dirigido o controlado como lo es el aprendizaje escolar (Paradise, 2005). Esta imagen devaluada de las tradiciones educativas no escolares justifica el estudio de la “educación” que se vive en la vida familiar y comunitaria de un pueblo andino del Perú. Para efectos de este estudio resulta útil la noción de “educar” del diccionario de la Real Academia Española (1997): desarrollar las facultades intelectuales y morales del niño o joven, perfeccionar los sentidos y enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía. Cuando uso la expresión **educación familiar y comunitaria** me refiero a los procesos y prácticas de **educar** desarrollados en la familia y la comunidad. La educación familiar y comunitaria es una tradición educativa digna de estudio como lo son las otras

tradiciones educativas que operan fuera de la escuela, por ejemplo, medios masivos de comunicación, sistemas convencionales y modernos de enseñanza, lugar de trabajo (Torres, 2000). Asimismo, con la expresión **educación escolar** designo al sistema educativo escolar que se brinda en la comunidad de Aucará a través de las modalidades de inicial, primaria, secundaria y técnica superior, las que están normadas por disposiciones del Ministerio de Educación peruano en sus distintos órganos administrativos.

La perspectiva de investigación antropológica permitió mirar de manera globalizante las prácticas sociales locales y ayudó a reconocer el tipo de educación familiar que viven los niños desde que nacen. Sin embargo, distinguir esta educación no fue sencillo por la compleja realidad social de la comunidad. El recorrido constante entre las interacciones localizadas en las relaciones cara a cara y los sistemas de simbolización locales (manifestados principalmente en lengua quechua) y nacionales (expresados básicamente en castellano) permitió reconocer una educación familiar que educa a los niños para ser respetuosos como parte de una noción local de persona, *runa hina kay* [ser como la gente]. Este género de educación refleja la herencia social andina al mismo tiempo que muestra la incorporación de los valores y las prácticas de otras tradiciones educativas. La misma noción de “respeto”, un **concepto de experiencia próxima** (Geertz, 1994, tomado de Kohut) para los actores locales hablantes del quechua, es un préstamo lingüístico adoptado del castellano aunque la lengua indígena local tenga mecanismos estructurales para expresar dicha noción. La incorporación de términos del castellano es la muestra de la apertura de la sociedad local a otras tradiciones culturales y al mismo tiempo es manifestación de la fortaleza de los sistemas de significación local en virtud de que el vocablo anexado adquiere en el uso social significados locales andinos que otorgan otra dimensión a la palabra apropiada. De esta manera, la etnografía interpretativa desarrollada en este trabajo permitió otorgar la palabra a la población local de cuyos discursos y sistemas simbólicos surgieron conceptos de experiencia próxima que dan significado a los fundamentos de la educación familiar-comunitaria y las nociones de persona, respeto, infancia, vergüenza, aprendizaje y cargo, viejas nociones que evocan a la vez significados compartidos por los seres humanos y sentidos particulares vividos por comunidades y sociedades.

En las descripciones e interpretaciones de las prácticas sociales de la comunidad he procurado aprovechar estos conceptos de experiencia próxima y los

conceptos de las ciencias sociales. En esta dinámica, he usado frecuentemente varios conceptos que resultan de “experiencia cercana” para mí. Uno de ellos aparece en forma constante a lo largo del estudio, sin que haya sido definido explícitamente. Se trata de la noción de “experiencia de vida” que entiendo como los aprendizajes adquiridos en la vida ya sea por práctica, por uso o por hábito, haya sido reflexionada o no. Como sinónimo de esta noción empleo “usos de vida” y trato de evitar el término “costumbres” por las connotaciones que tiene.

Mi propia experiencia de vida en la comunidad, por haber nacido en ella, y el dominio del quechua como mi lengua materna representan tanto tensiones como beneficios en mi papel de investigador. Asimismo, mi formación en ciencias sociales y el dominio del castellano conforman este marco de tensiones y ventajas. Mi cercanía con la comunidad y sus sistemas de ideas son pertinentes para el estudio por permitir una visión “desde dentro” que no se podría esperar de un investigador con otros antecedentes. Los resultados de este trabajo dirán en qué medida las ventajas fueron aprovechadas para enriquecer la investigación y en qué sentido las desventajas fueron encaradas “conscientemente” para evitar en lo posible acercamientos tendenciosos por mi pertenencia a la comunidad. Dentro de esta misma problemática, la escritura de este trabajo actualiza los diversos roles y cargos de mi trayectoria personal y social. Así, se oye la voz del investigador, del poblador nacido en Aucará, del académico formado en lingüística, del “bilingüe”, del sujeto social influenciado por las aspiraciones de su comunidad. La noción de **voz** proviene de Bajtín para quien el enunciado está inherentemente vinculado con la voz entendida como la personalidad del hablante, la conciencia hablante, y no meramente la señal auditiva (Wertsch, 1995). La emergencia de distintas voces en la escritura puede ser caracterizada por la noción de polifonía que Bajtín (2003) emplea al estudiar la novela de Dostoievski. Para Bajtín la esencia de la **polifonía** consiste en que sus voces permanecen independientes y se caracteriza por ser **dialógica**, un fenómeno que penetra todo discurso humano. Como autor del texto, dialogo internamente con las distintas experiencias vividas personalmente, dialogo con distintos interlocutores vivos y no vivos que emergen durante la construcción del texto. Espero que esta presencia de distintas voces no haya oscurecido la narratividad del texto. Aunque se trata de un solo “autor”, éste es el reflejo de la complejidad del sujeto social formado en una sociedad nacional conflictiva. De ahí que, para evitar confusiones de voces he tratado de usar la forma de primera persona gramatical en la redacción del texto. En algunos pocos casos he usado el

“nosotros” para indicar de manera específica que se trata de “nosotros los aucarinos”. Sin embargo, este cuidado en el control de la persona gramatical no desaparece las latentes voces que implican la construcción de discursos y textos de sujetos sociales que viven en la comunidad y que dialogan consigo mismo y con los otros. Aunque se trata de un texto dirigido a la academia, los destinatarios son también los profesores, padres y autoridades de la comunidad; los colegas que forman docentes de educación básica y los colegas de mi centro de trabajo con quienes mantengo un diálogo iniciado en 1988 cuando comenzamos a construir el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la organización indígena amazónica AIDSESEP. Asimismo, en el texto se verá que no solamente se trata de la complejidad de autorías de las voces participantes en la textualidad o de formas gramaticales adecuadas para la narratividad académica, sino también de tensiones inherentes a la confluencia de una narrativa crítica de construcción de discursos antihegemónicos con los formatos textuales académicos que implican maneras de expresión del pensamiento y modos de argumentación.

El trabajo está organizado en tres componentes. El primero es una caracterización del proceso de investigación y la contextualización espacial-temporal de la comunidad. Así, en el Capítulo 1 se discute la metodología de la investigación y se fundamenta la orientación etnográfica y antropológica de la misma. En el Capítulo 2 se describe tanto la organización social de la comunidad como las principales actividades que sustentan la vida de la población. En el Capítulo 3 discuto las nociones de “educación” y “educar” a fin de sustentar el uso de terminologías como **educación familiar y comunitaria** y **educación escolar**. Asimismo, presento escenas e interacciones en las que los niños participan y aprenden mientras se involucran en las actividades sociales de la comunidad. Del mismo modo, analizo las concepciones locales sobre el desarrollo del niño y sobre la noción de persona.

El segundo componente presenta el cuerpo central del trabajo que sustenta las tesis de la investigación. En el Capítulo 4 se caracteriza la educación familiar y comunitaria en función de los cuidados recibidos por el niño de parte de la madre y los otros cuidadores de la familia. En el Capítulo 5 describo prácticas sociales locales que enmarcan la educación para el respeto. Estas prácticas, que incluyen las nociones asociadas de timidez y vergüenza, concuerdan con las ideas de los padres sobre la formación de una persona plena que se manifiesta en la noción de *runa hina kay* [ser como la gente]. En el siguiente capítulo, el 6, se complementa la descripción de las

prácticas sociales de la comunidad con el análisis de comportamientos y actitudes orientados a la vida de las ciudades, los que coexisten con las prácticas caracterizadas como “locales”.

El último componente, formado por el Capítulo 7, intenta reflejar el mundo de la vida diaria en la escuela y las experiencias que enfrentan los niños en su ingreso a este ámbito escolar. Finalmente, las conclusiones del estudio tratan de resaltar la vigencia y la relevancia de la educación familiar-comunitaria en la localidad andina de Aucará, en el marco de tensiones entre el arraigamiento de la población a la vida comunitaria y las perspectivas que se abren ante la presencia y el impacto de la globalización. De esta manera, el estudio presenta prácticas educativas reconocidas en la vida cotidiana de una localidad que muestra tanto la vigencia de su herencia social andina como su apertura a otras tradiciones socioculturales, en el marco de una trayectoria histórica de cambios y conflictos sociales, jalonados por las tensiones entre lo “local” y lo “global”. El recorrido por una parte de la historia comunal y por algunos ámbitos de su vida cotidiana permite reconocer que la escuela, un espacio institucional paradigmático de la hegemonía del Estado nacional, ha sido apropiada por la comunidad y sus funciones han sido adecuadas a sus aspiraciones gracias a los márgenes de autonomía que preserva.

## CAPÍTULO 1

### METODOLOGÍA Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS

En este capítulo describo los procedimientos metodológicos de la presente investigación y comento en forma breve las perspectivas teóricas que la orientaron. La orientación antropológica y etnográfica de este trabajo implica que los aspectos metodológicos y las perspectivas teóricas se integran plenamente. Asimismo, esta orientación se inscribe en una perspectiva holística e interpretativa que necesariamente incorpora tanto la teoría como los procedimientos metodológicos.

La **etnografía**, según Paradise (1994a), se entiende como un conjunto de procedimientos metodológicos y a la vez como una perspectiva epistemológica. Es decir, las descripciones y análisis etnográficos implican necesariamente una perspectiva epistemológica. Hammersley y Atkinson definen su aspecto metodológico:

Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación (1994: 15).

Este proceso de descripción e interpretación de los datos en la perspectiva etnográfica se desarrolla en la llamada “descripción densa” (Geertz, 2005: 24):

Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de los datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. Y esto ocurre hasta en los niveles de trabajo más vulgares y rutinarios de su actividad (...) Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.

La perspectiva teórica de esta investigación se enmarca en la orientación antropológica y etnográfica desarrollada en los escritos de Geertz (1994, 2002, 2005). En esta perspectiva los hechos culturales se tratan como textos, como sistemas

simbólicos o **sistemas de significados** que deben ser descritos e interpretados de manera sistemática para llegar a la sustancia de ellos a partir de las interpretaciones de los actores que viven dichos hechos. Esta orientación teórica constituye una actitud de vida, una visión analítica abierta, además de implicar técnicas y metodologías para el trabajo etnográfico. Otro aspecto fructífero de esta perspectiva teórica es el acercamiento del trabajo antropológico a las humanidades manteniendo siempre una actitud crítica a las influencias de las ciencias naturales en el quehacer de las ciencias sociales. La perspectiva interpretativa de Geertz, cercana a las humanidades, también implica un trabajo sistemático y riguroso de los escenarios y comunidades humanas escogidos como objetos de estudio. La fuerza de esta visión teórica reside precisamente en el carácter situado de las descripciones, en la delimitación precisa de los objetos de estudio y en la interpretación exhaustiva de las explicaciones que los sujetos sociales tienen de su vida y sus sistemas simbólicos.

Establecida la orientación metodológica y teórica de esta investigación paso a describir primero los procedimientos de registro y análisis de los datos y luego menciono algunas fuentes teóricas usadas en la presente investigación.

### **Sobre los datos**

Los datos para este estudio provienen de diversas fuentes. La fuente más importante es la observación de la vida diaria de la comunidad y de algunas familias seleccionadas. La información de campo también incluye entrevistas abiertas grabadas a padres seleccionados como informantes claves, a profesores de los centros educativos de la comunidad y a autoridades locales. Una parte considerable de los datos procede de mi experiencia de vida en esta comunidad y mi conocimiento de la lengua quechua. Y finalmente, otros datos útiles para el estudio vienen de los documentos escritos antiguos y recientes sobre diversos campos de la vida comunal.

La observación de la vida diaria de la comunidad implicó asumir distintos roles. El rol más importante que procuré asumir como investigador fue el de “observador participante”. Este papel implica focalizar la atención en las interacciones que se llevan a cabo y al mismo tiempo tratar de participar “naturalmente” en dichas interacciones como integrante de una familia ampliada, como padre, como pariente, como “profesor”, como comunero contribuyente que vive en la ciudad, etc. En este sentido, la observación del medio social donde uno ha crecido es una tarea difícil si se tiene como

meta reconocer los formatos de las interacciones y las reacciones de las personas en un medio que se presenta como “natural” y “habitual”.

Por esta razón, muchas veces las observaciones más fructíferas se realizaron los primeros días de estadía en la comunidad y en los momentos de mayor esfuerzo conciente. En los momentos de atención deliberada y esfuerzo conciente, uno trata de escapar a las rutinas de las interacciones sociales. Parece que es problemático para un sujeto familiarizado con su medio social originario realizar observaciones detalladas y deliberadas pues uno tiende a involucrarse en las interacciones cotidianas y se participa en ellas tratando de ser parte de un “acuerdo” que garantice la realización de las interacciones interpersonales. También es problemático “ver” en qué sentido se realizan estas interacciones y a la vez mantener una perspectiva de “foráneo” para darse cuenta de aspectos que para los actores locales son tan normales que pasan desapercibidos.

Dado que mi experiencia de vida en la comunidad ha sido una fuente importante de datos, es necesario señalar cuáles fueron las etapas que pasé en la comunidad para que se reconozca el alcance de esta experiencia. Desde que nací hasta tener 12 años viví en la comunidad sin salir de ella. Pasé los siguientes 11 años estudiando secundaria y la licenciatura en la ciudad de Lima. Durante este tiempo en forma infaltable pasaba las vacaciones de tres meses al año en la comunidad. De 1981 a 1997, durante 16 años, no pude regresar a mi comunidad por la violencia armada que se desató en esa zona. En el lapso de estos 16 años viví en distintas ciudades y comunidades indígenas de la Amazonía peruana trabajando como docente y lingüista. Finalmente, durante los 9 últimos años he visitado en distintas ocasiones la comunidad para asistir a fiestas religiosas o para participar en eventos sociales importantes de la comunidad o para hacer trabajos de campo como investigador. Los **trabajos de campo** en la comunidad ocurrieron en tres etapas: en el año 2000, tres meses de permanencia en el marco de los estudios de maestría; en el año 2004, dos meses y en el año 2005, un mes y medio, ambas etapas como parte de esta investigación doctoral.

La prolongada y cercana experiencia con la comunidad me ha permitido ejercer un nivel de reconocimiento de los significados relevantes y un nivel de reflexión al respecto que no es fácil alcanzar para un investigador externo a la comunidad y que resulta relevante para este estudio. Aunque reconozco que esta experiencia y familiaridad pueden conducir a una mirada sesgada y no “objetiva”, mi vida también prolongada fuera de la comunidad, junto con los cuidados y el rigor que son parte de

una formación en ciencias sociales, me han permitido superar en gran parte las desventajas que esa experiencia cercana con la comunidad podría representar. En forma semejante, un académico de un pueblo indio de Nuevo México en los EEUU, Suina (2004), admite que la pertenencia al pueblo indio donde realiza el estudio acarrea potencialmente los peligros de los “prejuicios” por ser portador de información cultural confidencial del pueblo. Al igual que este autor, reconozco que existe potencialmente el peligro de los “prejuicios” en mi labor de investigador por pertenecer al pueblo donde se hace el estudio del mismo modo que reconozco la necesidad de hacer este estudio para documentar las prácticas educativas de mi pueblo.

La observación de la vida cotidiana de la comunidad se realizó en distintos ámbitos. Observé a familias seleccionadas en momentos de vida hogareña y en algunas actividades sociales y productivas. Participé en espacios públicos de la comunidad en situaciones de vida cotidiana o en eventos festivos y ceremoniales. Realicé observaciones de la vida escolar en el centro educativo inicial y en el primer grado de educación primaria. En el cuadro siguiente presento las 7 familias que fueron el foco de las observaciones en los trabajos de campo y las edades aproximadas de sus niños, a quienes se observó en distintas interacciones con sus padres y hermanos.

Cuadro 1. Familias y niños observados

Familias	Niños y edades cuando fueron observados
1	Magdalena (3, 7, 8) Benjamín (6)
2	Ronaldo (2, 6, 7) Yanira (3)
3	Karimé (3)
4	Fernando (4, 5)
5	Rocío (5, 9)
6	Soli (3, 4)
7	Pamela (3)

Las entrevistas grabadas a informantes claves se realizaron en forma abierta. En algunos casos partí de algunos apuntes como guía para la conversación aunque en la mayoría de las entrevistas conversé de manera informal y abierta con el actor social seleccionado. Entrevisté a madres y padres que fueron reconocidos como prospectivos informantes claves durante las observaciones focalizadas. En ciertos casos no fue fácil obtener la anuencia y el momento propicio para realizar la entrevista. En realidad, no pude realizar entrevistas a una media docena de madres que no encontraron el

momento libre para la entrevista o eludieron sutilmente el encuentro para pactar el momento de la entrevista.

Las entrevistas a los profesores fueron realizadas con cierta facilidad una vez que obtuve el permiso de las autoridades educativas respectivas. La directora del centro educativo inicial me autorizó a ingresar al centro educativo para hacer las observaciones de la vida escolar y entrevistar a las profesoras sin pedirme algún documento escrito. Para las observaciones y entrevistas en la escuela primaria fue necesario tener una autorización escrita del Director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Puquio, instancia inmediatamente superior de la Red Educativa de Aucará. La facilidad brindada por la directora del centro educativo inicial sin el requisito de una autorización escrita puede haber sido motivada por la relación de parentesco sanguíneo con el investigador. Por otro lado, la inicial negativa de algunos profesores de educación primaria a mi ingreso a la escuela con fines de observación de las aulas se transformó en una amabilidad notable,<sup>1</sup> una vez que se mostró la autorización escrita. Los padres y profesores entrevistados aparecen en el siguiente cuadro con sus iniciales y otros datos. Las iniciales de estos entrevistados aparecen en las citas incluidas en este estudio.

Cuadro 2. Padres y profesores entrevistados

Entrevistado	Edad	Rol ocupación	Escolaridad
JC	50	Madre	Sin escolaridad, monolingüe.
NM	30	Madre	Con secundaria, bilingüe.
AB	35	Madre	4° grado primaria, bilingüe.
MCH	31	Madre	Superior, bilingüe.
ND	40	Profesora	Superior, bilingüe.
MC	57	Padre	2° grado primaria, bilingüe.
CL	40	Profesor	Superior, bilingüe.

<sup>1</sup> Debo manifestar que durante el trabajo de campo del año 2,000 y el año 2004 había visitado la escuela varias veces para llevar algunos libros de obsequio a la biblioteca escolar y para recordar mi paso por ese local escolar donde estudié mi educación primaria. Los profesores me recibieron amablemente de manera muy formal en el ambiente de la dirección. Pero, cuando solicité oralmente de la manera más amable posible su autorización para hacer observaciones en el aula de primer grado, el profesor de este grado me dijo que aunque sea aucarino y ex-alumno de esta escuela no podía ingresar a las aulas si no tenía un permiso escrito de una autoridad educativa. Cuando le mencioné que durante muchos años he ingresado a las escuelas para observar clases solamente con un permiso oral del director respectivo, me señaló que existen normas claras al respecto y ningún ciudadano puede ingresar a un aula si no tiene permiso escrito de una autoridad educativa. De hecho, no se refería a una norma escrita emitida por el Ministerio de Educación como ente normativo máximo del país, sino se refería a una de esas normas fácticas que el gremio docente elabora en su ejercicio profesional. Es una norma que circula entre los docentes y se resume en una sentencia que aproximadamente dice “el profesor es autónomo en su salón, por lo tanto es la única autoridad de este espacio, salvo que haya una disposición escrita de la autoridad superior”.

Los documentos escritos consultados sobre distintos aspectos de la comunidad están mencionados en su mayoría en las referencias bibliográficas. Los documentos no mencionados incluyen antiguos documentos sobre actas de nacimiento y matrimonio conservados en la parroquia de la comunidad.

Algunos datos proceden de las filmaciones realizadas a actividades de la vida cotidiana de las familias y la comunidad. Aunque las filmaciones se realizaron para registrar actividades que mostraran el carácter de la vida local, la posterior visualización de dichas filmaciones permitió reconocer interacciones ejemplares que muestran comportamientos claves de padres y niños, detalles que no advertí cuando hice la filmación. Las canciones de tipo “andino” escuchadas en la comunidad, algunas de las cuales se transcriben en los anexos, son datos que muestran significados compartidos por los pobladores porque los compositores son artistas anónimos de la localidad o de la región andina peruana. Otros datos proceden de mis indagaciones continuas entre los aucarinos que viven fuera de la comunidad y de la revisión de todo tipo de fuentes escritas y electrónicas referidas a la localidad.

### **Registro de datos**

La manera más básica de registrar los datos fue en las notas de campo. Usé dos tipos de notas, un cuaderno pequeño que llevaba conmigo permanentemente para hacer anotaciones inmediatas de datos difíciles de recordar. No siempre pude anotar inmediatamente en este pequeño cuaderno pues hubiera sido de mal gusto cortar una conversación para anotar el dato o sacar el cuaderno en interacciones cotidianas donde los actores siguen atentos el flujo de dichas interacciones. Otro cuaderno más grande sirvió para tomar notas, generalmente inmediatamente después de haber presenciado las interacciones y habiendo regresado a casa. Estas notas diarias son descripciones ampliadas de las observaciones realizadas y se hacían recurriendo a los datos claves anotados en el pequeño cuaderno, recordando los hechos ocurridos (en lo posible anotando lo que gente hacía y decía) y en algunas ocasiones usando la información privilegiada que mi madre me daba sobre nombres, relaciones de parentesco, antecedentes de las personas. Algunos días las anotaciones son tan breves que no dicen mucho, mientras que hay días con notas muy extensas sobre los hechos vividos. Esto se debe a diversos factores como el estado de ánimo del investigador, el tipo de acontecimientos impactantes ocurridos, cierta desazón de estar observando cosas tan naturales que parecía banal registrarlas, el surgimiento de

interacciones que para el investigador eran los “datos” claves buscados afanosamente en la opaca multiplicidad de la vida rutinaria de la gente.

Otro conjunto importante de datos registrados en el campo se hizo a través de grabaciones de entrevistas abiertas a informantes claves. Los padres seleccionados para las entrevistas no se escogieron solo de las familias que fueron focos de la observación. Se escogieron tanto por el potencial informativo que tenían como por la empatía mutua desarrollada con ellos o por ser representativos de un tipo de padres de la comunidad o simplemente porque aceptaron espontáneamente ser entrevistados. Las autoridades y los profesores fueron entrevistadas por el rol que cumplían antes que por el tipo de información relacionado con el tema central del estudio. Las entrevistas se desarrollaron en castellano o quechua. La mayor parte de las grabaciones fueron transcritas en el mismo campo.

He usado también la cámara fotográfica y la filmadora para registrar escenas y actividades que representan imágenes de la variada vida cotidiana de la comunidad. Algunas fotos y filmaciones forman parte de anexos de esta investigación.

### **El análisis e interpretación de los datos**

En cierta medida, el proceso de análisis de los datos se inició con la formulación del proyecto de investigación y continuó en el trabajo de campo y la fase de trabajo de “escritorio”. Este procedimiento corresponde a lo que Hammersley y Atkinson (1994: 223), siguiendo a Strauss, llaman la “teorización enraizada”. Es decir, que la “teoría” se desarrolla a partir del análisis de los datos y la posterior recolección de datos está guiada estratégicamente por la “teoría emergente”. He puesto entre comillas “teoría” pues no se refiere a cierto producto final de tipo “general” o “abstracto” sino a nociones que tratan de describir y explicar los hechos situados en una realidad delimitada.

Este proceso de análisis de los datos registrados y el retorno al contexto social de donde surgieron se hizo con ciertas tensiones, tratando de relacionar los datos entre sí y buscando comprender sus significados implícitos. Fue un recorrido ondulante en el cual me apoyaron la directora de tesis, los miembros del comité de seguimiento y las voces múltiples de distintos autores. Todos ellos me ayudaron a mirar mejor los datos y a volver continuamente a los hechos.

En este recorrido también me ayudaron los conocedores locales quienes me dieron orientaciones claves con sus reflexiones y conversaciones rutinarias. Como sostienen Hammersley y Atkinson:

A menudo los conceptos analíticos útiles surgen “espontáneamente”, cuando son de uso corriente entre los propios actores. Efectivamente, vale la pena seguir la pista de los “conceptos nativos” puesto que pueden descubrirnos fenómenos teóricamente importantes o interesantes (1994: 229).

Otro hecho interesante del proceso de análisis es haber formulado conceptos provisionales tomados tanto de la versión de los actores locales como del bagaje de lecturas realizadas. Estos conceptos iniciales ayudaron a profundizar el análisis aunque algunos de ellos ya no aparecen en las descripciones y explicaciones resultantes. Los conceptos provisionales son llamados “conceptos sensitivos” por Blumer, según refiere Hammersley y Atkinson (1994: 223). De acuerdo a estos autores, estos conceptos son importantes puntos de partida, el germen de la teoría emergente, en el proceso de recolección posterior de datos. Nuevamente enfatizo que se trata de una teoría emergente en el proceso de descripción e interpretación de los datos situados en una comunidad humana concreta.

### **Las perspectivas teóricas que orientaron este estudio**

En el presente estudio he usado de manera flexible diversas fuentes teóricas de las ciencias sociales. Me he inspirado en diversas teorías que permitieron realizar la descripción y explicación de los datos recolectados. Las principales perspectivas y problemáticas teóricas se mencionan brevemente en este apartado por ser las que mayormente me han orientado en este estudio. Las otras fuentes teóricas se citan en forma específica a lo largo de los capítulos según su pertinencia y su utilidad en la interpretación de los datos.

Ya he mencionado a Geertz como la fuente principal de la orientación antropológica y etnográfica de esta investigación. Los trabajos de Rogoff (1993, 2003) me ayudaron a entender el desarrollo de los niños en el marco del medio socio-cultural donde viven y crecen. Varias nociones de sus estudios apoyaron en la descripción e interpretación de los datos. Por ejemplo, la noción de **participación** en actividades socioculturales situadas, las **interacciones** en que se comprometen los niños y sus **cuidadores**, las diversas **guías** de los adultos y cuidadores usados de manera variada por los niños en su desarrollo.

La teoría social expuesta en Giddens (2003) fue también una fuente de ideas fructíferas para mi trabajo de investigación. Especialmente útiles fueron las nociones de **conciencia discursiva** y **conciencia práctica**. De este autor también aprendí a

interpretar la realidad social aprovechando las perspectivas teóricas de pensamientos a veces bastante encontrados como el estructuralismo, de un lado, y la hermeútica, la etnometodología y la fenomenología, de otro lado.

Asimismo, el *México Profundo* de Bonfil Batalla me enseñó una manera sencilla y rigurosa de comprender la riqueza social de los pueblos indígenas que son herederos de civilizaciones pre-coloniales. A lo largo del texto se notará las deudas que tengo con este autor aunque mis interpretaciones no sean siempre fieles a la fuerza de su pensamiento.

Una de las nociones centrales de este trabajo se apoya en el legado de Bonfil. La noción de **continuidad** le permite sostener que las diversas culturas del pasado precolonial y las que, transformadas, existen hoy como continuación de aquellas son resultado de un proceso civilizatorio mesoamericano:

Los testimonios de ese largo proceso civilizatorio nos rodean por todos los rumbos: siempre tenemos frente a nosotros un vestigio material, una manera de sentir y de hacer ciertas cosas, un nombre, un alimento, un rostro, que nos reiteran la **continuidad dinámica** de lo que aquí se ha creado a lo largo de muchos siglos. No son objetos, seres ni hechos mudos: persistimos tercamente en no escucharlos (Giddens, 2003: 32, Negritas más).

En esta misma perspectiva, sostengo que las prácticas sociales aucarinas descritas en este trabajo son la **continuidad** de civilizaciones pre-hispánicas. Como toda sociedad humana, Aucará muestra una evolución constante en sus prácticas socioculturales, las que se mantienen vigentes gracias a “zonas de autonomía” que hacen posible su continuidad. Usando datos históricos y otras informaciones sobre la vida de esta localidad, espero demostrar la existencia de una conflictiva y heterogénea realidad social en la comunidad y, a la vez, explicitar las continuidades de prácticas sociales arraigadas. Asimismo, trataré de ilustrar la **coexistencia** de estas prácticas locales junto a tradiciones culturales provenientes de las ciudades. Al resaltar la continuidad de las prácticas socioculturales de las civilizaciones andinas en Aucará no pretendo desconocer las transformaciones de dichas prácticas. Los cambios son inherentes a los hechos humanos, a la vida misma. Otros autores reconocen que las prácticas indígenas son vigentes, están presentes o son muestras de mantenimiento, sin embargo cuestionan la noción de continuidad lineal. Así, al hablar de la vigencia de tradiciones religiosas mesoamericanas Bartolomé sostiene:

Cabe destacar que la **presencia** de un mundo simbólico arcaico no significa la “supervivencia” de rasgos remanentes, ni pone en evidencia “**continuidades**” **lineales** con las religiones prehispánicas. La **vigencia** de conceptos y prácticas mesoamericanos pone de manifiesto que éstos **mantienen** su eficacia cultural y simbólica para definir y actuar sobre la realidad; no son supervivencias folclóricas sino componentes estructurales de las cosmovisiones contemporáneas. (...) No se trata de estudiar la **continuidad** sino las **transformaciones**, ya que todas las sociedades generan cambiantes estrategias adaptativas para sobrevivir redefiniéndose a sí mismas (Bartolomé, 2004: 103, negritas mías).

En esta cita, parece que el autor quiere evitar el sentido “ininterrumpido” de continuidad cuando aclara que la presencia de un elemento cultural no pone en evidencia “continuidades” lineales. Aunque el diccionario de castellano señala que continuidad es la “unión natural que tienen entre sí las partes del continuo”, es difícil pensar que la delimitación entre las partes no sea por lo menos una mínima interrupción. Entonces, incluso en su sentido “lineal” continuidad no debería significar “inmutabilidad”. Continuidad implica transformaciones y transiciones. Como dice Bonfil, la llegada de las prácticas sociales europeas no se produjo sobre un vacío cultural, se produjo sobre cuerpos sociales vivos, sobre civilizaciones que se transformaron con la incorporación de elementos nuevos pero persistieron como una fuerza espiritual que está detrás de la decisión y la voluntad de seguir siendo (2003: 227). Al hablar de continuidades, reconozco la vigencia de las civilizaciones andinas en la vida de las actuales generaciones herederas de estas civilizaciones. Al resaltar las continuidades no desconozco las transformaciones que las observaciones presentadas en este estudio reconocen en la vida aucarina. Hobsbawm, cuando habla de las “tradiciones inventadas” en contextos europeos señala que, aún cuando éstas sean inventadas, implican alguna forma de continuidad con el pasado. Este mismo autor reconoce que existen tradiciones genuinas:

La fuerza y la adaptabilidad de las tradiciones genuinas no deben confundirse con la “invención de la tradición”. Donde las viejas formas están vivas, no hay que resucitar ni inventar tradiciones (Hobsbawm, 2002: 7).

Por otro lado, la noción de **coexistencia** ha sido usada ampliamente para hablar de coexistencia de la civilización mesoamericana y la occidental en la vida de México (Bonfil, 2003), la coexistencia de dos racionalidades en la economía comunal de las poblaciones andinas del Perú, una mercantil y la otra no mercantil (Golte, 2001),

la coexistencia de “modernidad” y “tradición” en la prácticas musicales del Valle del Mantaro en Perú sin que se produzca aparentemente una contradicción (Romero, citado en Roel, 2001). Cuando uso las nociones de continuidad y coexistencia, los mismos ejemplos presentados hablan de una continuidad con transformaciones y de una coexistencia con conflictos.

## CAPÍTULO 2

### DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS COMUNALES

El presente estudio se ha realizado en la localidad de Aucará.<sup>2</sup> Este poblado es tanto la capital del distrito (delimitación territorial y política más pequeña de la organización del país) como la sede principal de la Comunidad Campesina de Aucará, la cual incluye además a tres poblaciones menores como se explicará más adelante. Cuando me refiero a los “contextos comunales” aludo a los espacios geográficos de la localidad de Aucará donde viven las generaciones actuales. Sigo la definición de Giddens (2003) para quien “contexto” son sectores de tiempo-espacio donde ocurren encuentros e incluyen el ambiente físico como los órdenes temporales de interacciones. En algunos casos los “contextos comunales” abarcan también espacios geográficos y temporales que se comparten con las otras poblaciones que forman la comunidad campesina. En adelante, los términos “comunidad”, “comunitaria” y “comunal” aluden a la vida social que transcurre en la localidad de Aucará. Los términos “familia” y “familiar” refieren al conjunto de personas emparentadas tanto por lazos de sangre como por uniones matrimoniales que pueden habitar en una o más casas cercanas o alejadas.

#### **Ubicación geográfica de la comunidad**

La localidad de Aucará está ubicada en la provincia de Lucanas, región (departamento) Ayacucho, Perú. Con relación a Lima, la capital de la república, Aucará se encuentra al sudeste de dicha ciudad, a unas 20 horas de viaje en buses interprovinciales, por una carretera parcialmente asfaltada.

Por la altitud en que se encuentra, 3200 metros sobre el nivel del mar, este poblado se ubica en un medio geográfico llamado “quechua”, comprendido entre los 2300 m y los 3300 m aproximadamente (Murra, 1999). El territorio de la comunidad se despliega entre las partes bajas y cálidas de dos ríos cercanos, algunas pequeñas mesetas y las faldas de los cerros que forman la vertiente oriental de la cadena

---

<sup>2</sup> Los nombres locales que tienen cierta tradición de escritura se anotan sin ninguna indicación especial. Así, se escribe Aucará, Ccasapata, Huallhuay, siguiendo hábitos de escritura locales. Las palabras entre “comillas” son citadas así en los escritos consultados o tienen una denotación especial. Las palabras del quechua, como ya se señaló en el anuncio de las convenciones, son presentadas en *cursiva*. Para la escritura del quechua se ha empleado el alfabeto oficial aprobado por el Ministerio de Educación del Perú, mediante Resolución Ministerial N° 1218-85-ED del 18 de noviembre de 1985 (Cerrón-Palomino, 1994). Se podrá notar entonces que los topónimos locales se escriben con una notación distinta al alfabeto oficial para respetar los documentos de uso corriente en los que se emplea este tipo de escritura, como las actas de nacimiento o los títulos de propiedad y para hacer patente las prácticas escritas que soslayan el alfabeto oficial.

occidental de la Cordillera de los Andes, la cual atraviesa el territorio del Perú de sur a norte.

El clima se caracteriza por ser templado y seco, con dos estaciones definidas: una temporada de pocas precipitaciones pluviales y otra época de lluvias. En estas condiciones, la temperatura puede subir hasta 23° C y bajar hasta 08° C (Dirección Regional de Transporte, Comunicaciones y Vivienda-Ayacucho, 2003).

### **Breve historia de la comunidad**

La localidad de Aucará es un asentamiento de antiguas raíces históricas que se remontan a la época pre-inca de la historia del Perú, según los datos examinados en este apartado y según las hipótesis de los historiadores del quechua que dan el siglo XIII como la posible expansión de dicha lengua en territorio ayacuchano (Cerrón-Palomino, 1987: 328). Por otro lado, está demostrado (Murra, 1999) que cuando los Incas llegaron a la región sureña del actual territorio peruano (aproximadamente en el siglo XIV) ahí vivían civilizaciones con antiguas tradiciones de domesticación de la geografía agreste de esa región. Por lo tanto, la historia de asentamientos humanos como Aucará se vislumbra<sup>3</sup> en el legado social, material y tecnológico de civilizaciones que vivieron en esta región mucho antes de la conquista Inca.

Los sitios arqueológicos que se ubican en las actuales zonas de Ccasapata, Untuna y Tranca de esta comunidad son evidencias de esta antigua historia. Un documento de inicios de la fase colonial española (Monzón, 1965) habla de un poblado llamado “La Concepción de Huayllapampa de Apcara”. En otro trabajo (García, 2005) he sostenido que este nombre da una clave para reconstruir las sucesivas fundaciones que han ocurrido en este lugar.<sup>4</sup> El nombre “Apcara” (de posible origen aimara) que según Monzón significa “fortaleza”, hace referencia a una época pre-inca cuando en la zona se hablaba la lengua aimara. Actualmente, hay numerosos topónimos aimaras en esta región sur andina del Perú que la población no reconoce por desconocer esta

---

<sup>3</sup> Uso “vislumbrar” para emplear la noción quechua de *qipa* que denota tanto el **espacio que tiene a su frente** el hablante como **el tiempo pasado**, de tal forma que el tiempo pasado se concibe como algo analizable puesto delante y manifestado en las evidencias dejadas por las generaciones primeras. En cambio, el **tiempo por venir** se considera incierto como el **espacio que está detrás** del hablante, ambas nociones denotadas por *ñawpaq*.

<sup>4</sup> Sostengo que Apcara es la denominación antigua de este poblado. Viendo actas de nacimiento coloniales en la parroquia de Aucará deduje que la denominación antigua fue cambiando hasta su actual fisonomía sonora y escrita de “Aucará”. Sin embargo, esta hipótesis es bastante distinta de las explicaciones locales escuchadas desde mi niñez, las cuales afirman que Aucará se origina en los vocablos quechuas “apu” [acaudalado] y “ccara” [piel] porque supuestamente fue tierra de ganado que proporcionaba muchas pieles.

lengua andina. Es bastante probable que esta fortaleza haya estado ubicada en las antiguas construcciones de Ccasapata [promontorio de un barranco], donde quedan partes de lo que podría haber sido la fortaleza. Por su parte, “Huayllapampa” [llanura del pasto “huaylla”], una palabra quechua, habla de la característica del terreno donde se ubica la actual población. Es probable que los incas, difusores del quechua, hayan denominado con este nombre a esta localidad después de conquistar esta zona y establecer un centro importante de descanso de los funcionarios imperiales en un complejo arqueológico recientemente descubierto en torno al manantial de Huallhuay. El cronista indio Guaman Poma, hablante del aimara, quechua y castellano, debió vivir en algún momento en Aucará, pues una de las cartas firmada por su padre para respaldar su publicación indica que fue escrita en “la Concepción de Guaylla Pampa de Apcara” (Guaman, 1992: 5). En la misma publicación, página 1004, se menciona a “Apcara” como “pueblo, tanbo rreal”. No hay datos exactos del momento de la fundación española de este poblado, pero por las alusiones de Monzón y Guaman Poma, el pueblo de “La Concepción de Huayllapampa de Apcara” fue fundado como cabecera del Repartimiento de los Rucanas Antamarcas, en el mismo lugar donde los incas habían establecido un tambo<sup>5</sup> importante. El nombre español del poblado recogió, simultáneamente, la antigua tradición local de origen aimara y el nombre quechua. A estas dos tradiciones se agregó el símbolo de los nuevos conquistadores, el nombre de la patrona del poblado, la Virgen Inmaculada Concepción, la misma que tiene hasta ahora un lugar central en el altar mayor de la iglesia colonial. Los pobladores de mayor edad afirman que anteriormente la fiesta religiosa más importante era la fiesta de la Inmaculada, el 8 de diciembre, que coincide con la época de los inicios de las lluvias para hacer crecer el maíz recientemente sembrado. Actualmente, la fiesta de la Inmaculada es un acontecimiento menor. Por razones que ahora no puedo detallar, desde cierto momento la fiesta religiosa más importante de la localidad se instituyó en homenaje al Señor de Untuna, una imagen de Cristo crucificado que según las versiones orales se apareció a un pastor en un lugar llamado Untuna. Inicialmente la fiesta del Señor de Untuna se realizaba el primero de febrero, fecha cercana a los inicios de carnavales. En la década de 1970 la fiesta del llamado Patrón de Aucará se cambió al primero de mayo porque la anterior fecha de febrero estaba siendo opacada por otra festividad religiosa simultánea (la Virgen Candelaria) de un pueblo vecino con el cual Aucará mantiene una antigua rivalidad.

---

<sup>5</sup> Del quechua *tampu*, edificio para almacenar alimentos o para el alojamiento de viajeros.

El poblado de Aucará ha heredado la riqueza social y material de los pueblos pre-incas e incas habitantes de esta zona y además se ha enriquecido en distintas épocas con la llegada de familias provenientes de distintos lugares de la misma región o de otras zonas lejanas. A pesar de estos sucesivos movimientos de población,<sup>6</sup> las prácticas sociales y productivas locales manifiestan una continuidad de la herencia social andina en las variadas interacciones de la vida diaria. Aunque en la actualidad están en uso solamente el quechua y el castellano, en los inicios de la conquista española se hablaba además el aimara. Los cronistas españoles señalan la existencia de múltiples hablas indígenas que les obligó a adoptar el quechua como lengua de relación con esas variadas naciones, continuando así la política Inca de aprovechar la difusión del quechua para la administración y gobierno del Estado. Los españoles usaron inicialmente esta expansión del quechua para la comunicación del nuevo sistema estatal impuesto y al mismo tiempo formaron élites indígenas entendidas en la lengua castellana y la escritura de base alfabética. Es así como un colaborador indio de los visitantes españoles, Guaman Poma, aprendió la lengua y el sistema de escritura de los conquistadores. En su testimonio escrito, este cronista indio usó el castellano, el quechua y el aimara para expresar discursos de resistencia frente al régimen político español. Para efectos de este estudio, sus escritos son bastante útiles porque muchas de las descripciones de las prácticas sociales indígenas se basan en su experiencia de vida en la zona del Valle de Sondondo, donde se encuentra la localidad de Aucará. No es casual que los visitantes españoles hayan seleccionado a Guaman Poma como traductor y colaborador de los funcionarios encargados de la “extirpación de las idolatrías”. Guaman Poma conocía bien la zona de la provincia de Lucanas donde se estaba gestando un movimiento indígena clandestino de resistencia contra la conquista española llamado *taki unquy* [nacimiento cantado].<sup>7</sup> Las versiones locales señalan que este movimiento indígena no fue desactivado totalmente y que actualmente una de sus prolongaciones es el baile del *dansaq* realizado en su integridad, como se verá más adelante, en la limpieza de las acequias.

---

<sup>6</sup> La última se produjo de manera dramática e intensa durante la violencia armada de las décadas de 1980 y 1990 cuando muchas familias aucarinas emigraron a ciudades de la costa y otras familias de los anexos se asentaron en Aucará.

<sup>7</sup> Murra y Adorno lo traducen como “el que enferma con el baile”. Ellos, en Notas Aclaratorias (Guaman Poma, (1992: 1151) señalan que *Taki unquy* es un “movimiento mesiánico, antieuropeo, que estalló en los Andes centrales en 1564 (...) El pueblo de Apcara, desde donde firma el padre de Waman Puma su presunta misiva a Felipe II, fue uno de los centros de esta «seta y apostasía»”.

## **Población**

Según los censos de 1993, la población de la localidad de Aucará sumaba 571 habitantes. En el marco de este estudio se realizó una encuesta de familias que efectivamente vivían en el poblado de Aucará en 2004. Los datos de esta encuesta se acercan mucho a las 280 familias registradas por Dirección Regional de Transporte, Comunicaciones y Vivienda-Ayacucho (2003). Según el cálculo de estas dos fuentes, es probable que la población actual sume más de 1000 habitantes. Posiblemente, la población se incrementó hasta en un 100%, con relación a los resultados de los censos de 1993, debido al retorno de muchos pobladores después de la finalización de la guerra interna. De todas maneras, es difícil determinar datos más exactos de la población en tanto las familias se movilizan constantemente entre esta comunidad y otras localidades donde permanecen por distintos periodos de tiempo.

## **Organización comunal**

La Comunidad Campesina de Aucará ocupa un territorio de propiedad colectiva. La Directiva Comunal es la autoridad máxima de esta entidad. Este territorio comunal, junto con el de otras comunidades campesinas, forma parte del distrito de Aucará (García, 2005).<sup>8</sup> El gobierno local del distrito, está a cargo de un alcalde y regidores elegidos por los electores de la entidad. El alcalde recibe una remuneración del gobierno central y un presupuesto planificado por el poder ejecutivo nacional. En cambio, el Presidente y los demás integrantes de la Directiva Comunal no reciben remuneración del Estado y su trabajo se sostiene con el apoyo de los comuneros. Otra autoridad de importancia en la localidad es el Presidente de la Junta de Regantes que dirige un equipo de comuneros encargado de administrar y distribuir las fuentes y reservas de agua de regadío. Esta junta es la responsable de encontrar los acuerdos para nombrar las personas que deben pasar el “cargo” de las fiestas relacionadas con el mantenimiento del sistema de regadío como la limpieza de las acequias o *yarqa aspiy*.

El poblado de Aucará, sede central a la vez de la comunidad campesina y del distrito, está organizado en tres barrios tradicionales: *Manya*, *Urqun Pata* y *Karpani*. A estos barrios tradicionales se ha agregado uno más en los últimos años y sus nombres

---

<sup>8</sup> El distrito de Aucará, como organización política territorial comprende el asentamiento del mismo nombre y los anexos de Luren, Pampamarca, Chacralla, Iswa y Santa Ana, y los caseríos de Chapa, Orccosa, Sol de los Andes, Taccya, Accenana, Umalla y Amaicca. La Comunidad Campesina de Aucará comprende la capital del distrito y los anexos de Chapa, Orccosa y Sol de los Andes.

se han “modernizado”: La Victoria, Barrios Altos, Alianza y El Porvenir. Este último fue constituido por los nuevos pobladores llegados durante la década de la violencia de 1980. Los trabajos comunales se desarrollan con base a los acuerdos de asambleas generales que deben hacer cumplir el Presidente de la Comunidad y el Presidente de la Junta de Regantes, muchas veces teniendo en cuenta la organización de la población en barrios.

### **Instituciones del Estado nacional**

El poblado de Aucará cuenta con cuatro centros educativos: nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y el Instituto Superior Tecnológico Aucará. En el año 2004, según los datos proporcionados por los respectivos directores, el centro educativo inicial tenía 54 niños matriculados, primaria 104 alumnos y secundaria 93 alumnos. Asimismo, el poblado es desde el 27 de setiembre de 2003 sede de la Coordinación de la Red Educativa de Aucará, una instancia local del Ministerio de Educación con algunas funciones de gestión pedagógica y administrativa de los centros educativos del distrito. De estas instituciones educativas la más antigua es la escuela primaria fundada hace unos 70 años.<sup>9</sup> El centro educativo secundario fue fundado en 1965 como un instituto agropecuario. El instituto superior fue creado en 1987 como un centro de formación tecnológica superior no universitaria.

La Municipalidad es una institución de gobierno local dirigida por el alcalde y sus regidores elegidos por los habitantes del distrito para un periodo de 4 años. El representante del poder ejecutivo nacional en el distrito es el Gobernador quien en realidad es un personal de confianza del partido político que ejerce la presidencia de la república. El Gobernador es el jefe político de unos tres integrantes de la policía nacional que están a cargo de un Puesto Policial.

La localidad tiene la facultad de proponer una terna para la elección de un Juez de Paz No Letrado, pero en realidad su nombramiento se efectiviza en la sede judicial correspondiente al sistema nacional. Las funciones de este juez se restringen a casos básicos de hechos judiciales según las normas de la “justicia” nacional.

Otras instituciones nacionales relevantes en la comunidad son el Centro de Salud y una red de crédito rural para el ámbito local. Estas son las instituciones de carácter nacional que representan la presencia del Estado peruano en la comunidad y

---

<sup>9</sup> La señora Julia Rivera sostiene que ella nació en 1927 y que la escuela se fundó cuando ella tenía unos diez años de edad.

significan de hecho un ingreso monetario mensual a través de las remuneraciones de los servidores aucarinos que trabajan en ellas. Estas instituciones del Estado nacional, aunque reflejan el poder centralista y hegemónico de la capital de la República y las otras ciudades capitales de región, en muchos sentidos han sido integradas a las dinámicas sociales locales.

### **Actividades productivas**

La agricultura y la ganadería son las actividades principales que los aucarinos desarrollan para procurar el sustento básico de la vida. Su importancia es reconocida por los funcionarios gubernamentales. Por ejemplo, en Dirección Regional de Transporte, Comunicaciones y Vivienda-Ayacucho (2003: 11) se lee:

El distrito de Aucará ha mostrado en mayor parte un movimiento económico de producción ganadera y agrícola, para casos de costos de servicios comunales recurren a cuotas establecidas en asambleas (2003: 11).

Esta caracterización del aspecto económico de la comunidad por parte de los funcionarios gubernamentales resalta la ganadería y la agricultura como bases de la “producción”. Aunque los mismos funcionarios encuentran rasgos “urbanísticos” en la localidad de Aucará, por el crecimiento considerable de las viviendas en el poblado, la descripción que hacen revela las características por las cuales una población como Aucará es catalogada por el Estado como una “comunidad campesina”, esto es, dedicación de la población a la ganadería y la agricultura y el soporte colectivo de los servicios comunales. Además de describir la agricultura y ganadería de pequeña escala, mencionaré otras actividades menores que igualmente aportan al sustento de la vida diaria. Los recursos proporcionados por estas actividades se complementan con el ingreso de dinero y bienes llegados al poblado de dos maneras: recursos enviados por los familiares que se encuentran en las ciudades y las remuneraciones que algunos pobladores reciben por los puestos permanentes y temporales de trabajo. Estos ingresos monetarios permiten el desarrollo de un comercio relativamente dinámico que relaciona la comunidad con el mercado de las principales ciudades de la Costa peruana. Por esta razón, la comunidad no está totalmente autosustentada en sus recursos propios ni está inmersa totalmente en los flujos del mercado.

De todas las actividades productivas de la comunidad, la agricultura es quizá la más importante por la dedicación de las fuerzas sociales a la misma y por las

características del medio socio-natural heredado. En los terrenos de propiedad familiar o en los terrenos de la comunidad campesina, se produce principalmente maíz, papa, cebada y trigo. Además se cultiva alfalfa como forraje para el ganado vacuno. Hubo diversos intentos de cultivar productos para el mercado nacional como variedades de papa criolla y de *kiwicha*,<sup>10</sup> pero no han prosperado por diversos motivos, especialmente por la falta de medios de transporte que lleven sin mayor costo estos productos al mercado nacional. Lo que ha persistido es el cultivo del maíz y la papa<sup>11</sup> para el consumo interno o inclusive para el consumo de las familias aucarinas que viven en las ciudades de la costa. Los jóvenes aucarinos familiarizados con las reglas del mercado y la inversión no entienden por qué los mayores siguen cultivando maíz y papa cada año en los terrenos de Aucará, a veces con una inversión que no se justifica por el precio del producto cosechado y llevado a los almacenes de Aucará o a los hogares aucarinos en las ciudades. Para los mayores, la inversión en la producción de maíz y papa no se valora sólo en función del valor monetario. Toda la inversión social y monetaria en la preparación del terreno, la siembra, la cosecha y el transporte es para seguir realizando la actividad social-productiva de sembrar con el apoyo de las alianzas de parentesco y de compadrazgo. Es para comer el producto trabajado de esta manera y en esta tierra y para entregar en las ciudades a las familias aucarinas que no tienen ahora terrenos en Aucará.

Las campañas productivas de los últimos años muestran que el cultivo del maíz se realiza acompañado de otros productos como habas, arvejas, frijoles. Las familias con menos acceso a las propagandas del cultivo “moderno” siguen produciendo el maíz en asociación con otros productos locales. Así, la diversidad de los productos se mantiene no solamente por esta estrategia del policultivo sino también porque la siembra del maíz permite el crecimiento de otros productos silvestres que dejan semillas en estado latente en el mismo terreno. Junto con el maíz crecen variedades de papa silvestre (*araq*) y yerbas alimenticias de alto valor nutritivo como el *ataqu*. Sin embargo, esta persistencia de las prácticas y los valores locales de cultivo existe al lado de prácticas traídas de otras partes del país. Cabe mencionar en primer lugar el

---

<sup>10</sup> *Kiwicha*: cereal andino de la familia del amaranto y de la quinua.

<sup>11</sup> Murra (1999) sostiene que el cultivo de la papa en la zona de *puna* es el verdaderamente “andino” pues el maíz es cultivo de la zona menos fría llamada *quishua* y de otras ecologías parecidas del mundo panamericano. El caso de Aucará muestra que las comunidades andinas, como sostiene el mismo Murra, buscan el acceso a las zonas más altas para el cultivo de la papa y los pastos naturales y mantienen su asentamiento en la zona quechua para cultivar el maíz. Este mismo autor sostiene que este aprovechamiento o “complementariedad ecológica” es un logro de pueblos andinos anteriores al Imperio Inca.

uso del arado y de los bueyes llegados con los conquistadores españoles. En la siembra de maíz de 2004 observé que los agricultores aucarinos están introduciendo urea, un abono químico que ahora llega fácilmente a la comunidad por el menor costo del transporte desde las ciudades de la costa. Es posible que el uso del abono químico también se deba al prestigio que tiene este producto en los centros de formación profesional y técnica para la agricultura. Se debe tener en cuenta que estos últimos años muchos jóvenes aucarinos han estudiado carreras técnicas o son profesionales del campo de la agricultura. Este hecho podría ser la causa del ingreso del abono químico en la agricultura de autoconsumo de la comunidad, donde perviven prácticas locales eficaces para mejorar la productividad de los terrenos a través del mecanismo de “descanso temporal” de la tierra o del cultivo de diversas especies de plantas que abonen de manera natural el suelo.

Otra actividad que ocupa una parte importante del tiempo de los pobladores es la ganadería de menor escala de vacunos, ovinos, porcinos, caprinos y cuyes o conejillos de indias. El ganado vacuno es destinado especialmente para la venta con el fin de tener ingresos monetarios necesarios para la vida social. Este ganado también es usado como fuerza de trabajo para la agricultura. Los otros animales son criados por su carne o por la lana. La crianza de estos animales implica realizar labores agrícolas para sembrar alfalfa y tareas de pastoreo en las chacras o en los campos con pastos naturales. Estas actividades de pastoreo ocupan una parte muy importante de la fuerza laboral de la familia, especialmente de los niños quienes ayudan mucho en ellas. Otras actividades productivas menores son la elaboración o recolección de la leña para las cocinas, la fabricación de adobes de tierra para construir las casas, la elaboración de tejidos, la elaboración de quesos de la leche de ganado vacuno, etc.

El conjunto de estas actividades aporta la mayor cantidad de productos para la alimentación diaria y una relativa proporción para la vestimenta y la casa. Los pobladores complementan su alimentación y los objetos de acomodación personal con productos de tiendas comerciales. Casi todas las familias tienen integrantes que viven o trabajan temporalmente en ciudades y ellos proporcionan el dinero para la compra de los productos comercializados. De tal forma que no existe familia que dependa exclusivamente de la producción local de la agricultura y la ganadería. Inclusive las familias más dedicadas a la producción local, o las que no tienen familiares en las ciudades, consumen de algún modo los productos comerciales necesarios como la sal, el querosene, el pan, etc. Hay programas gubernamentales que entregan

gratuitamente alimentos como arroz, cereales, pescado seco, a través de los llamados “comedores populares”, pero estos programas en vez de mejorar el desarrollo de las capacidades locales tienden a promover el asistencialismo y el clientelismo.

### **Eventos sociales**

Se ha señalado que la vida social de la comunidad se desenvuelve básicamente en torno a la agricultura y la ganadería. Estas actividades no son practicadas como meros actos de producción para la alimentación y la acomodación personal. Son actividades en las que se ejecutan prácticas y valores que constituyen la herencia social de este pueblo. En torno a ellas se realizan eventos sociales que convocan las fuerzas laborales de los parientes y de los compadres, y, además actualizan la cooperación de las fuerzas “espirituales” de la naturaleza a quienes es necesario pedir permiso para usar sus recursos o para pedirles su protección y sus buenos augurios en la adecuada fructificación de las plantas sembradas o el desarrollo eficiente de los animales criados.

La noción de **eventos sociales** se parece al concepto de “ocasiones sociales” de Giddens (2003) quien lo define como contextos formalizados donde ocurren reuniones y que por lo común están bien deslindados en el tiempo y el espacio, aunque se refiere también a reuniones más irregulares como los bailes y las justas deportivas. Por otro lado, los eventos sociales que concitan la participación casi generalizada de las unidades familiares, las alianzas de parentesco y los compadrazgos, arraigados en actividades, significados y valores de raíces milenarias, son **eventos sociales totalizantes**, siguiendo a Etsa (1996: 203), “por movilizar las diferentes clases de «fiestas», la totalidad de los actores sociales y capacidades productivas, técnicas, racionales-cognoscitivas y filosófico-religiosas, [...] evocando así su función constitutiva de una práctica social propia, específica, de los pueblos implicados”. Giddens (2003) señala que las más de las veces ocurre una “ocasión social prevaleciente” con una sanción normativa a la que se espera se subordinen las demás en un particular sector de espacio-tiempo. La cercanía conceptual entre las nociones “evento social totalizante” y “ocasión social prevaleciente” es evidente.

Como se ha señalado, la agricultura, por ser la actividad principal de la comunidad, es la que concentra la mayor fuerza de trabajo de los adultos. Sus distintas fases se realizan durante todo el año aún cuando exista solamente una cosecha principal al año. En el siguiente capítulo describo dos fases del trabajo agrícola, el riego y la siembra, para ilustrar las formas de participación de los niños en las actividades de

la comunidad. Durante la época de sequía, que aproximadamente transcurre entre junio y setiembre, los pobladores se dedican con mayor atención al cuidado de los animales por la escasez de los pastos naturales y se ocupan en las actividades de limpieza de las acequias y en la roturación de las tierras como preparación para la siembra. Durante la etapa de lluvias, que aproximadamente abarca de noviembre a marzo, se dedican con mayor atención al cuidado de la chacra<sup>12</sup> pues se debe realizar el riego antes de la siembra, la siembra misma, el riego para el aporque<sup>13</sup>, el aporque mismo, el cuidado de las plantas durante la fase de maduración de los frutos y la cosecha. Así, las distintas fases de la agricultura implican el trabajo de las unidades familiares usando las fuerzas que puedan reunir según la red de relaciones de parentesco y de compadrazgo establecidos. Sin embargo, hay una ocasión en el calendario agrícola cuando participan casi todos los pobladores. Se trata del evento social totalizante denominado **limpieza de las acequias**, *yarqa aspiy*,<sup>14</sup> el cual obliga la participación de todos los “regantes” de las diferentes zonas agrícolas de la comunidad, es decir, de los que poseen terrenos irrigados con las aguas almacenadas o conducidas por el trabajo comunal dirigido por la Junta de Regantes. En esta fiesta, realizada aproximadamente la segunda semana de setiembre, dos comuneros, *kumunkuna*,<sup>15</sup> se hacen cargo de los gastos de sacar un conjunto de danzante de tijeras para que acompañen en los trabajos de limpieza de las acequias y sean el marco propiciatorio de celebración a los Apus<sup>16</sup> de la tierra y el agua. Este evento tiene su culminación en la confrontación final entre los dos danzantes de tijeras el día central a través del *atipanakuy*,<sup>17</sup> confrontación que es el marco también para la exteriorización y la sublimación de las tensiones sociales entre los pobladores.

La crianza de ganado, la otra actividad familiar que ocupa a la mayor parte de la población tiene también un evento social totalizante en el que toda la población se involucra, aunque en las respectivas unidades familiares y en las reuniones de alianzas de compadrazgo. Esta actividad es la marcación del ganado, *erransa*,<sup>18</sup> que se realiza aproximadamente la segunda semana de junio.

---

<sup>12</sup> Chacra, palabra del castellano peruano para denominar al campo de cultivo. Se deriva del quechua *chakra*.

<sup>13</sup> Aporque, rodear de tierra la planta de maíz para su mejor crecimiento y para evitar su caída.

<sup>14</sup> *Yarqa aspiy*: Literalmente, “el arañamiento de la acequia”.

<sup>15</sup> *Kumunkuna*: Literalmente, “los comunes o habitantes usuales”.

<sup>16</sup> Palabra quechua que significa deidad o dueño de la naturaleza.

<sup>17</sup> *Atipanakuy*: Literalmente, “la competencia o contienda entre uno y otro”

<sup>18</sup> *Erransa*: palabra local correspondiente al castellano herranza.

Por otro lado, hay eventos sociales totalizantes relacionados con las fiestas religiosas del calendario católico o las ceremonias de los ciclos de la vida que concitan también una participación relativamente generalizada de la población. Por ejemplo, el baile de los “Negritos”<sup>19</sup> o el bautismo que serán descritos más adelante al examinar la forma cómo participan los niños en los eventos familiares y comunales. Estas prácticas locales se producen incluyendo la adoración y el homenaje a los santos católicos conocidos por nombres locales o nombres del santuario católico. A lo largo de este estudio, sostengo que a pesar de representar evidentes contradicciones, las prácticas católicas de la comunidad enriquecen los eventos sociales totalizantes enraizados en la herencia social indígena. En este sentido, nociones como “sincretismo religioso”, “mestizaje” o “doble identidad social” no parecen adecuadas para caracterizar las prácticas sociales de esta comunidad campesina. Gruzinski (2000) ha señalado los sentidos contradictorios, confusos y vagos de términos como “mestizaje” y “sincretismo”. Para mis propósitos es más conveniente hablar de **coexistencia** de prácticas religiosas locales y prácticas religiosas católicas.

De esta manera, he caracterizado los eventos sociales de la comunidad como actividades sociales ligadas a las principales labores de los pobladores. Como se ha visto, los eventos sociales totalizantes son culminaciones de las actividades productivas, son ocasiones en que se reúnen los pobladores para actualizar y fortalecer las redes de reciprocidad, las relaciones familiares y de compadrazgo, los significados de la vida expresados en los discursos, los bailes, las representaciones filosóficas y religiosas. En estas prácticas sociales y en estas expresiones de la vida, se viven significados de hondas tradiciones históricas y también se incorporan prácticas y valores provenientes de las ciudades, como trataré de sustentar a lo largo de este estudio. En estas actividades y eventos sociales participan los niños desde muy pequeños y estos son los contextos familiares y comunales donde se produce el desarrollo de los niños como participantes de actividades situadas en su medio sociocultural. La característica de esta comunidad, y de otras comunidades indígenas y campesinas, es esta presencia de los niños desde muy pequeños en estos eventos sociales. Si son muy pequeños, los niños están cargados por la madre u otra cuidadora adulta con las mantas locales llamadas *lliklla*.<sup>20</sup> Si ya caminan por sí solos, están agarrados de la mano de sus hermanos mayores o de cuidadores adultos.

---

<sup>19</sup> Conjunto de bailarines vestidos de cintas multicolores y acompañados por un arpa y un violín.

<sup>20</sup> *Lliklla* : Pequeña manta de lana para cargar diversos objetos en la espalda.

## **El carácter íntegro de la vida familiar y comunitaria**

Lo que define la vida social de la comunidad con mayor fuerza es la participación “colectiva” de la población en las principales actividades productivas que giran en torno a la agricultura y la ganadería. No es una “colectividad” masificada e irrealmente homogénea. Es una colectividad variada, flexible, con ligeras diferencias sociales, y distribuida en una serie de redes y alianzas familiares y sectoriales. La participación de la población ocurre según el alcance de las obligaciones sociales de cada familia con relación al parentesco de sangre, las alianzas matrimoniales y las alianzas de compadrazgo. Hay una ligera competencia entre las familias por su pertenencia a un barrio determinado, por ser parte de un clan antiguo, o por ser parte de algunos de los grupos que están ganando prestigio por el número de hijos profesionales o empresarios. Estas diferencias en los ingresos y en las herencias familiares configuran cierta jerarquización social que la misma vida comunal procura convertir en relaciones relativamente igualitarias para que no haya diferencias abismales. Una de estas formas de nivelación social es la obligación de asumir los cargos religiosos-comunales más costosos cuando se ve que una familia acumula una riqueza notoria. Este sistema de democratización social demuestra ser relativamente eficiente aunque algunas familias “pudientes”, para no tener que nivelarse, abandonan la comunidad o se resignan a llevar una vida social disminuida. Pues los que no cumplen con estas obligaciones pierden algunos beneficios comunales como el derecho a recibir agua para el riego de las chacras o se les recuerda constantemente que no son comuneros plenos hasta que “pasen algún cargo”.

En este estudio uso la noción de **cargo** a partir del habla de los mismos pobladores de la comunidad. El cargo es una obligación social que debe asumir cada comunero apoyado por su red familiar y de compadrazgo. Es una responsabilidad que implica prepararse durante un año para cumplir con las obligaciones y los gastos de la festividad religiosa, el contrato de los músicos y danzantes, la comida de varios días servido a todos los asistentes al evento social totalizante. El “cargonte” debe trabajar en forma denodada todo un año para acumular los recursos necesarios que se gastarán los días centrales de su cargo que puede durar un promedio de tres días. Pero, el “cargonte” no es un esforzado trabajador solitario que cumple una especie de condena personal. Durante el año de acumulación de los recursos, recibe ayuda y promesas de ayuda para los días centrales del cargo de parte de su familia y de sus compadres. Esto es lo que caracteriza al cargo asumido en esta comunidad andina.

Usaré la noción de **rol** en su sentido limitado de papeles que los individuos cumplen cuando hay escenarios precisos de interacción en los que sean claros los modos “esperados” de conducta, como dice Giddens (2003). Muy cercano a la noción de rol está el concepto de “postura” que el mismo Giddens plantea tomando los aportes de Goffman. La noción de rol en el sentido empleado en las ciencias sociales implica un conjunto de conductas y expectativas que se asocian con una posición en la sociedad (Bronfenbrenner, 1987). El concepto de cargo es claramente una noción que implica la obligación de cumplir responsabilidades sociales en un tiempo-espacio delimitado. En cambio, rol y postura se refieren a escenarios precisos donde se “espera” ciertas conductas o a expectativas de los individuos en ciclos de vida o en sendas de vida.

Ya se señaló que en la comunidad hay tiendas de comercio que implican la circulación de dinero. Asimismo, en muchos casos se paga salarios por el trabajo personal con un monto diario llamado “jornal”, a la manera del salario mínimo vital nacional. Del mismo modo, debe pagarse en dinero efectivo a los músicos y danzantes que acompañan las fiestas. A pesar de estos intercambios monetarios, necesarios cuando se asume un cargo, una parte considerable del gasto se enfrenta con el apoyo de la familia, los compadres y los *kuyaq* (los que colaboran contigo ahora y a quienes debes retornar ese apoyo cuando ellos estén en la misma situación). Este sistema de colaboración recíproca es conocido como *ayñi*. En la Amazonía peruana hay un sistema de colaboración comunal parecido que se llama “minga” y corresponde al “tequio” de los pueblos mesoamericanos.

Tal vez, el evento social que da el sello más notorio a esta comunidad es el baile de los danzantes de tijeras cuando se desarrolla la limpieza de las acequias. Esta comunidad es la heredera de pueblos fundamentalmente agrícolas razón por la cual el acontecimiento primordial es este evento social totalizante asociado a la conducción del agua hacia los reservorios y los terrenos de cultivo. Otros pueblos vecinos de las alturas tienen eventos primordiales en torno al pastoreo por ser pueblos dedicados ancestralmente a esta actividad. De esta manera, las diversas etapas del baile de los danzantes forman la ocasión social prevaleciente en torno a los cuales se realizan actividades y eventos como la limpieza comunal de la acequia principal, el pago al ojo del agua (*ñawin*) antes de iniciar las labores, los trabajos sectoriales por zonas ecológicas que son soportados por “cargantes” menores, etc. Los danzantes de tijeras, no solamente animan todo el trabajo de la limpieza de las acequias, sino en lo

fundamental representan cada año la fuerza de los *wamani*<sup>21</sup> encarnada en ellos. Las danzas representan una competencia humana en la que las habilidades y el soporte físico de los hombres se llevan a los límites más extremos, en medio de bailes bellamente acompasados. Hay etapas de competencia llevadas al clímax supremo, para luego descender a los pausados estertores de la agonía simbólica y saltar nuevamente al plano mundano de la vida social a través del baile generalizado del común de la gente. Este baile-competencia de los danzantes de tijeras infunde un temor y un respeto hacia el poder de los *wamani*, pues es en su seno que estos danzantes han aprendido estos secretos del arte. En otro plano, se puede ver que la sacralidad del baile también contiene elementos humanos mundanos cuando en la lucha de habilidades los danzantes hacen mofa de las debilidades, defectos y pequeñeces de los seres humanos, como imitar al cojo, imitar el coito grotescamente, imitar a los amanerados, imitar al personaje más ridículo de la localidad, etc. El baile de los *dansaq* es la manifestación del sentimiento artístico, social, filosófico y religioso más completo de este pueblo que necesita ser estudiado en detalle y en forma holística pues hasta ahora se lo ha visto y presentado como un baile “folclórico” o una simple costumbre “campesina”. Por ejemplo un reporte periodístico describe así la danza de tijeras:

Los bailes son choques entre danzantes que representan a pueblos o comunidades. Por eso los ganadores son recibidos como héroes. La dualidad del mundo andino se refleja en las tijeras: las hojas inferiores se llaman “hembras”, las superiores “machos”. Los danzantes son seres elegidos que heredan sus cualidades por vía sanguínea. Se entrenan desde los 5 años y sus poderes van más allá de la acrobacia pues pueden sanar y ver el futuro (Caretas, 2004).

El reportaje resalta más el “choque” entre los danzantes o los elementos “exóticos” reconocidos en su práctica. Estas visiones sobre este baile hacen más necesario el estudio profundo de este fenómeno que se vive en los eventos totalizantes de la comunidad y que es la manifestación externa de una tradición social muy rica y compleja.

La organización social de la comunidad, la forma como los pobladores viven sus instituciones sociales y los sistemas de ideas que se presentarán en torno a las

---

<sup>21</sup> *Wamani*: Deidad poderosa viviente en un cerro o montaña de gran elevación. Cuanto más alto es el cerro, más poderosa es la deidad. Para pedir lluvias, para encontrar a los animales perdidos, para iniciar cualquier actividad importante se dirige una ofrenda a los *wamani* cercanos.

concepciones de desarrollo de los niños, a las nociones sobre persona y a las concepciones sobre la educación de los niños, en su conjunto representan lo que Geertz (2005), siguiendo a Weber, llama “integración cultural”. Esta integración de la vida familiar y comunitaria significa que sus elementos se hallan enlazados de tal manera que manifiestan un continuo donde las tendencias dominantes de esta integración coexisten con tendencias opuestas. Esta noción de “integración” no implica ausencia de discontinuidades y desintegraciones. A lo largo de este trabajo mostraré que la integridad de la vida familiar y comunitaria donde se desarrollan los niños está llena de cambios y tensiones, pero esto no debe llevar a desconocer las continuidades, las fuerzas de cohesión cultural y las tendencias de regeneración social vividas por esta comunidad.

### CAPÍTULO 3

#### DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE EN AUCARÁ

En la construcción de este capítulo y en otras partes de este estudio, me guío básicamente por la perspectiva teórica expuesta por Rogoff (2003), la cual caracteriza el desarrollo humano como un proceso en el cual las personas aprenden y se transforman a través de la participación en curso en actividades culturales, las mismas que contribuyen a los cambios de sus comunidades a través de generaciones. Hay una extensa literatura que soporta esta visión desde distintos campos de las ciencias sociales (Bronfenbrenner, 1987; Duranti, 2003; Mead, 1990; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1988; White, 1984). Emparentada con las perspectivas, está la visión de (Lave, 1999) para quienes el aprendizaje es un aspecto inseparable de la participación en prácticas sociales.

La participación de los niños en las actividades de los adultos también ocurre cuando aparentemente están pasivos. Rogoff et al. (2003) señalaron que los niños aprenden observando y escuchando en las actividades de los adultos y de otros niños. El aprendizaje a través de procesos de observación y escucha aguda como anticipación a la participación parece que se valora y se enfatiza en comunidades donde los niños tienen acceso para aprender en sus involucramientos comunitarios informales. Esta **tradicción de aprendizaje**, llamada "intent participation" (participación intencional/intensiva), es prominente en comunidades indígenas de las Américas, pero también se observa, por ejemplo, en escuelas colaborativas de comunidades de clase media en USA. Esta autora y sus colaboradoras presentan varios casos del poder de los aprendizajes a través de la observación aguda y la actividad de escuchar, como sucede en el desarrollo del lenguaje. En estos procesos de aprendizaje se resalta la observación como un aspecto de la participación y esta observación y escucha de los actos se realiza con la iniciativa de los niños quienes se preparan a o se involucran en actividades compartidas. En otro trabajo posterior, Rogoff et al. (2007), mejora su definición de "intent participation" y la denomina "intent community participation" para llamar la atención sobre la naturaleza histórica, colectiva y cultural de esta tradición ya que el aprendizaje se realiza a través de la participación en una comunidad. En este trabajo las autoras resaltan que la **organización de la participación** es importante porque hace ver al mismo tiempo la **agencia** individual de los participantes y las **tradiciones** de la comunidad.

Los aprendizajes que se producen a través de la participación de los niños en las actividades socioculturales de su comunidad pueden ocurrir en la vida familiar o en la vida escolar. En este estudio considero que la vivencia y el desarrollo de los niños en la vida familiar y comunitaria, con el apoyo de los padres y cuidadores, se puede designar como “educación familiar y comunitaria” para diferenciarla de la “educación escolar”. Esta opción terminológica, en realidad, encierra un debate largo por las distintas acepciones que tiene el término “educación” en las ciencias sociales y en el imaginario de la población local. Voy a hacer un resumen de esta controversia para aclarar la polisemia de “educar” y “educación”.

Los diccionarios muestran su utilidad para aclarar los conceptos o darnos pistas de los significados de las palabras. El diccionario de la Real Academia Española (1997) dice que “educar” es: “Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. Perfeccionar, afinar los sentidos. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía”. Según estas definiciones las acciones de educar no necesariamente se realizan en la escuela. Sin embargo, este diccionario define “educación” como la “instrucción por medio de la acción docente” reflejando “el peso de la ideología educativa convencional que asocia *educación a educación escolar y aprendizaje a escuela*, que se resiste a ver las otras educaciones y los otros ámbitos de aprendizaje que operan fuera de las aulas y el sistema escolar formal” (Torres, 2000: 30). Esta ideología educativa convencional ha caracterizado la educación familiar y comunitaria como “educación espontánea” o “pedagogía inconsciente” (Gutiérrez, 1972). Cuando los estudios antropológicos desde la década de 1960 se ocuparon de este ámbito educativo de los pueblos indígenas o rurales se habló de “socialización” o “prácticas de crianza” (Ames, 2001), otros distinguieron la “educación indígena informal” dada en la familia de la “educación indígena formal” dada en la escuela (Modiano, 1974) y otros simplemente lo llamaron “educación” o “educación primaria” (Mead, 1972).

Estas controversias de las ciencias sociales también ocurren en el imaginario de los pobladores de Aucará. Una madre más arraigada en la vida comunitaria y con menor experiencia escolar y ciudadana considera que “educar” es “hacer estudiar”:

*Wawaykita allinta estudiachiy, allinta educay hermanuykikuna hina kananpaq* (JC, 10-07-2005).

[Haz estudiar bien a tu hijo, edúcalo bien, para que sea como tus hermanos (que son profesionales)].

Por otra parte, una madre de menor edad que la anterior, con educación secundaria y con experiencia en las ciudades sostiene que se “educa” a los niños desde muy pequeños para que sean respetuosos, responsables y sean buenas personas en el futuro:

*Taksachanmantam mama hina educana responsable kananpaq, respetoso kananpaq, estudiananpaq [...] mama hinamiki educana wawakunataqa qipa tiempu allin runa kananpaq* (NM, 17-08-2005).

[Desde muy pequeños se debe educar (a los niños) como madre, para que sean responsables, respetuosos y para que estudien. Como madre se debe educar a los hijos para que en el tiempo que viene sean buenas personas].

Así, la madre con más escolaridad concibe “educar” del mismo modo que los discursos oficiales reconocen el ámbito de la “educación” incluyendo las acciones en los primeros años de vida de los niños. Para las madres más arraigadas en la vida comunitaria, las acciones de los padres en la primera infancia del niño son denominadas como “guiar” u “orientar” (en quechua dicen, *maman orientanman, guianman allin runa kananpaq* (JC, 15-07-2005) [su mamá debe orientarles, guiarles para que sean buenas personas].

A través del sistema lingüístico local, los pobladores consideran que en la vida familiar y comunitaria los niños viven, aprenden, crecen, y se independizan con el apoyo de los padres y cuidadores. En mi tesis de maestría mostré que la noción quechua de “aprender” está asociada a la noción de “vivir”. En efecto, en la lengua quechua hablada en la comunidad de Aucará, *yacha-y* tiene el sentido de [vivir] en las oraciones intransitivas como *Aucarapi yachani* [vivo en Aucará] y tiene el significado de [aprender o saber] en construcciones transitivas como *tusuyta yachani*<sup>22</sup> [sé bailar] (García, 2005). En este mismo sentido, *wiñay* es “crecer” y *qispiy* es “librarse, independizarse”. Estas nociones corresponden a experiencias de los niños en la vida familiar, de tal manera que las acciones de los padres se expresan en las nociones de “guiar”, “orientar”, *uyway* [criar], *hatalliy* [mantener] y *yacha-chi-y* [hacer aprender]. En la vida cotidiana de la comunidad, son importantes las vivencias de los niños en su proceso de crecimiento y adquisición de autonomía con el apoyo y la guía de los

---

<sup>22</sup> La glosa de estas dos oraciones es la siguiente: *Aucara-pi yacha-ni* [Aucara-locativo vivir-yo]; *tusu-y-ta yacha-ni* [bailar-nominalizador-objeto aprender-yo]. Tal vez, la traducción más cercana de la segunda oración sería “Vivo el baile”.

padres y los adultos de la familia. En el pueblo Mixe de Oaxaca se ha reconocido en forma semejante que la noción de educación, *wejën-kajën*, es “hacer brotar, despertar, desarrollar, desatar de la persona, de la gente, en la vida y para la vida” (Cardoso, 2007: 6).

Si se considera que “educar” deriva de la noción latina “conducir” a los niños y jóvenes, lo que ellos viven en la vida familiar no es precisamente “educación”, pues las funciones de los padres no son liderar sino complementar el desarrollo de los niños. En cambio, “educar”, “estudiar”, *yacha-chi-y* [hacer aprender] son nociones más propias de la vida escolar, como bien señalan los padres aucarinos más arraigados en la vida comunitaria, aunque no se descarta que en la escuela los niños también pueden “vivir-aprender” (*yachay*), “crecer” (*wiñay*) e “independizarse” (*qispiy*). Si fuese consecuente con las nociones locales de los padres, en este estudio debería hablar de “vivencia, crecimiento e independización” de los niños en la vida familiar y comunitaria. Sin embargo, esta opción acarrearía debates que podrían hacer perder la atención sobre el fondo más relevante de las tesis que planteo. Por esta razón, en este estudio entiendo por **educación** el conjunto de los esfuerzos que las sociedades hacen para “educar” en los sentidos del diccionario: desarrollar las facultades del niño o joven, perfeccionar los sentidos y enseñar los usos de urbanidad y cortesía. Cuando me refiero a la **educación familiar y comunitaria** hablo de esa educación vivida en la familia y la comunidad sin calificarla de “formal” o “informal”, de “espontánea” o “reflexionada”.

La educación familiar y comunitaria es una tradición educativa digna de estudio como lo son las otras instancias educativas que operan fuera de la escuela, por ejemplo, los medios masivos de comunicación, sistemas convencionales y modernos de enseñanza, lugar de trabajo (Torres, 2000). Asimismo, cuando uso **educación escolar** es para referirme al sistema educativo escolar que se brinda en la comunidad de Aucará a través de las modalidades de inicial, primaria, secundaria y técnica superior, las que están normadas por las disposiciones del Ministerio de Educación peruano en sus distintos órganos administrativos. En la terminología de Berger y Luckmann (1991), lo que llamo educación familiar y comunitaria es algo parecido a “**socialización primaria**”, la primera socialización que el individuo atraviesa en la niñez y por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad. La “socialización secundaria”, que llamo educación escolar, se define en forma restringida como la adquisición de conocimientos específicos de roles directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. Para estos autores la educación es un ejemplo inmejorable

de la socialización secundaria que se efectúa bajo los auspicios de organismos especializados, concepción que revela el peso de la ideología educativa convencional que asocia “educación” a “educación escolar” (Torres, 2000).

Apoyado en estas consideraciones procuro describir las formas en que los niños y sus padres viven las actividades locales de la comunidad, las que reflejan tanto el legado ancestral de los antepasados como la incorporación de nuevos elementos procedentes de las ciudades. Estas descripciones revelan el carácter colectivo y compartido de esas actividades y de algunos de los procesos y experiencias de aprendizaje que la participación en ellas implica. Pongo mayor atención a las actividades ligadas a la agricultura y la ganadería por ser las ocupaciones en que los padres pasan la mayor parte de su vida. Después de mostrar estas escenas de la vida familiar y comunal donde crecen los niños aucarinos, hago un esbozo de las concepciones de infancia y las nociones sobre la persona en Aucará para poder señalar algunas relaciones entre el mundo socio-natural donde se desarrolla el niño y las concepciones de los adultos sobre la infancia.

### **Participación de los niños en la vida familiar y comunal**

Los niños, desde muy pequeños, participan en las actividades socioculturales de la comunidad debido a que sus cuidadores (madre, tía, abuela o hermano mayor) los llevan con ellos cuando realizan dichas actividades. En esta comunidad, los niños no son segregados de las actividades de los adultos. Si son pequeños, son cargados con mantas en las espaldas de sus madres u otros cuidadores. Si pueden caminar por sí mismos acompañan a sus cuidadores y participan de modos distintos en las actividades de los adultos. Según su edad, ayudan en pequeñas tareas a los adultos o juegan cuando hay oportunidades. Como se apreciará más adelante, estas formas de participación en las actividades de los miembros adultos de la comunidad permiten a los niños observar de distintas maneras los espacios cotidianos de interacciones de la familia y de la comunidad. Estas condiciones sociales caracterizan la vida de comunidades rurales como Aucará.

### Escenas de la vida diaria: desarrollo de la observación de los niños

Como se ha señalado en el Capítulo 1, la agricultura, por ser la actividad principal de la comunidad, convoca la mayor fuerza de trabajo de los adultos. Sus distintas fases se realizan durante todo el año aún cuando exista solamente una cosecha principal al

año. Por estas razones, la mayor parte de los pobladores permanece ocupada en la agricultura casi todo el año. Los niños de todas las edades se involucran en estas preocupaciones de los adultos. Los más pequeños están cargados por su madre, los que pueden caminar también están mayormente junto a la madre y los más grandecitos ayudan poco a poco en distintas tareas. Debido a que algunas fases de la agricultura, como la siembra y la cosecha, necesitan el aporte de todos los integrantes de la familia, algunos niños dejan de ir a la escuela para ayudar a los padres en los momentos más críticos, aunque esto debe ser tomado con cautela pues algunos padres aprecian mucho la escuela, de tal manera que sus hijos ayudan en los trabajos agrícolas sólo después de haber asistido a sus labores escolares.

Del mismo modo que la agricultura, la crianza de animales también ocupa gran parte de la vida de la familia, lo que implica que los niños aportan igualmente en estas tareas. En cierto sentido, los niños participan de distintos modos en las otras actividades y ocupaciones de la familia como el tejido, el pequeño comercio y la elaboración de adobes. Si los padres trabajan en las instituciones oficiales como los centros educativos, el centro de salud o el municipio, los niños de algún modo conocen el centro de trabajo de sus padres porque no es difícil llegar a dicho lugar en un poblado pequeño y con frecuencia pasan las mañanas o tardes allí junto con su padre o madre.

La participación de los niños, según sus edades, no solamente se produce en las actividades y ocupaciones rutinarias de los adultos. También ocurre en los eventos sociales que concitan la presencia de una parte de la población, como el bautismo y el matrimonio, o la concurrencia de casi toda la población como en el caso de la limpieza de las acequias.

A continuación describo algunas escenas de estas actividades y eventos que forman parte de entornos habituales donde los niños de Aucará crecen y se desarrollan, participando casi sin restricciones en las interacciones de la gente adulta.

#### Parquy: el riego de la chacra

En noviembre de 2004 se dio la oportunidad de observar el riego de una chacra como preparación para la siembra, en la zona denominada *Waychayuq*. Regaban la chacra dos señoras, una de las cuales estaba acompañada de su hijita de unos tres años. Desde la acequia principal de la chacra el regante debe conducir el agua por pequeños canales en todo el terreno desplegado en distintos niveles, procurando humedecer el

terreno de manera uniforme y evitando que el agua se desperdicie o vaya excesivamente en los lugares con peligros de derrumbamiento. Por estas razones, esta actividad demanda del regante atención constante del desplazamiento del agua además de cuidar que otros regantes no lleven más agua a su respectivo terreno. En estas condiciones del riego, la niña de tres años está al lado de su madre mirando cómo conduce el agua, “ayudando” con un palito a abrir cursos pequeños de agua como lo hace la madre, ocupándose en diversos juegos en las partes secas y altas del terreno. La madre está pendiente del proceso de riego o conversa por momentos con la otra señora que riega en otra parte del terreno y al mismo tiempo presta atención a su hija de manera “distráida” asegurándose que su hija está bien o que sigue jugando por sí misma. La madre da algunas indicaciones verbales a su hija sin mantener una interacción prolongada cara a cara pues el proceso de riego exige de la madre una atención mayor sin dejar de cuidar a su hija. Esta niña está con su madre en estas condiciones durante toda la jornada pues el terreno se debe terminar de regar ese día asignado por los encargados de la Junta de Regantes. Hay un momento de descanso para comer a medio día, pero durante casi toda la jornada esta niña sigue junto a su madre, observando a veces en forma aguda la labor de la madre, jugando a sus propios juegos en las partes secas, “ayudando” a la madre a conducir el agua, evitando como ella mojarse mucho los zapatos y los pies. Aunque el riego es una labor mayormente de varones, la mujer también lo hace. Generalmente los varones adultos son los encargados del riego pues las mujeres preparan la comida y los niños apoyan en el cuidado de la acequia para que otros regantes con turno simultáneo no lleven más agua de la acequia común.

#### Yapuy: La siembra

También, en noviembre de 2004, participé en la siembra de maíz de doña Francisca en su chacra de *Waychayuq*. Estaban en este trabajo dos varones adultos (contratados por la dueña del terreno) encargados de conducir sendos pares de bueyes que arrastran el arado, dos señoras (*muquq*<sup>23</sup>) que van, respectivamente, detrás del arado poniendo las semillas de maíz en el surco abierto, otra señora que ayuda en la limpieza de las malezas, una comadre de doña Francisca, el esposo de doña Francisca y una niña de dos años, hija de una de las señoras que ponía las semillas. Después de medio día llegó también un hijo de doña Francisca, de unos 14 años, luego de salir de

---

<sup>23</sup> *Muquq*: Literalmente, “quien pone la semilla”.

sus clases en el colegio secundario. Cuando llegué al terreno, casi a medio día, la comadre de doña Francisca ya había llegado llevando su *kuyay*, es decir que había llevado flores para poner en el sombrero de todos los participantes, alguna bebida, su propia fuerza de trabajo y el apoyo de otra señora.

El proceso de siembra avanzó rápido pues había dos pares de bueyes que hacían el trabajo consistentemente. De esta manera, a media tarde se dieron tiempo para un descanso. En este lapso, los trabajadores toman chicha de maíz, algunas copas de licor preparado en casa, fuman cigarrillos y mastican la coca. Este descanso se llama *miskipa* [conseguir endulzamiento] en alusión al endulzamiento de la coca cuando en el proceso de masticación se mezclan adecuadamente el jugo de la coca, la saliva del masticador y la *tuqra*, un activador hecho a base de ceniza para desprender ciertos componentes estimulantes de la hoja de coca. En esta *miskipa* de la tarde, además de conversar en forma animada, se canta el *harawi*<sup>24</sup> en tres momentos. Luego de este descanso, se procede a realizar las últimas fases de la siembra con la participación de todos los presentes. Mientras las dos yuntas terminan de arar las partes centrales del terreno, los varones siembran con pico en los extremos de la chacra donde no llega el arado y las mujeres sacan las malas hierbas y las piedras removidas por el arado. Incluso se dan tiempo para dejar un momento que el joven de 14 años ensaye la conducción del arado con indicaciones que le da el adulto encargado de la yunta. En todo este proceso de trabajo generalizado la dueña de la chacra reparte en forma constante vasos de chicha y pequeñas copitas de licor mientras conversan entre todos haciendo bromas, chanzas y juegos verbales en quechua y castellano.

En el desarrollo de esta actividad de la siembra, la niña de dos años vivió las peripecias del trabajo de los adultos observando con distintas atenciones a su madre y a los otros adultos ocupados en sembrar, estando protegida junto a la madre en los momentos de descanso bajo la sombra del manzano donde se hallaba la comida y la bebida, jugando con los elementos de la naturaleza cuando se quedaba sola bajo el manzano. Aunque es evidente que la mayor parte de esta jornada la niña estuvo sola jugando y vagando cerca del manzano, siempre estaba escuchando la charla animada de los adultos, bajo la atención de la madre. Durante el proceso de la siembra esta niña vivió momentos plenos a partir de los sucesos ocurridos en torno a ella, contando siempre con la protección de los adultos, con el cuidado constante de su madre y

---

<sup>24</sup> *Harawi*: Canciones propiciatorias para un buen desarrollo de la siembra.

recibiendo también los rigores de la educación familiar que orientan un comportamiento de respeto hacia los adultos.

En los momentos que la niña estaba sola, además de observar a los adultos y jugar libremente miraba con cuidado a la oveja amarrada a un costado del terreno. La oveja era una mascota engreída de la dueña de chacra y estaba amarrada para que no ocasionara problemas durante el trabajo y tal vez fue amarrada también porque la niña tenía mucho miedo a las ovejas por haber sido una vez embestida por una de ellas. La niña siempre observaba a la oveja para cuidarse de ella. Sin embargo, cuando estaba junto a su madre en los momentos de descanso, quizá se sentía protegida por estar cerca de ella y descuidaba algo su vigilancia hacia la oveja. Precisamente en el momento del descanso habían soltado a la oveja para que coma con más libertad los pastos naturales de las orillas del terreno. En estos momentos en que los adultos conversaban animadamente en la *miskipa*, tomaban las bebidas reanimantes y las mujeres cantaban el *harawi*, la oveja se acercó al lugar de las comidas y se comió el plato de la niña que ella no había terminado de consumir. Este episodio donde la madre maneja el llanto y el descontrol de su hija es descrito en detalle en el Capítulo 5 donde se analizan las guías de las madres para orientar una actuación respetuosa de los niños.<sup>25</sup>

Durante este suceso con la oveja, la madre prestó atención a su hija sólo en algunos momentos para indicarle que se callara, mientras seguía involucrada en las conversaciones de los adultos o mientras cantaba el *harawi*. Sin embargo, mantenía un nexo con su hija cuando ésta le agarraba de la mano o de la falda. Prestaba atención a su hija y simultáneamente estaba participando en las interacciones con los otros adultos. Lo que quería decir a la niña lo expresaba brevemente mirando hacia abajo en forma distraída o le daba algunos jalones suaves para sentarla o para que se ponga detrás sin apartarse de ella.

Luego, siguió el proceso de la siembra y la niña estuvo jugando un rato más hasta que se durmió de cansancio en el lugar donde estaban las mantas y la comida. La madre, cuando vio que su hija se durmió sobre las mantas, se acercó y con cuidado

---

<sup>25</sup> Hay que señalar que este investigador había pedido permiso a los participantes para filmar algunas escenas de la siembra. Especialmente me interesaba filmar los momentos de entonación del *harawi*. El episodio del borrego y la niña fue observado mayormente a través de la filmadora. Cuando pude ver la filmación después de salir del campo, recién estuve en condiciones de identificar y describir dichas interacciones. Este es un ejemplo de cómo el registro de una escena con distintos fines permite reconocer interacciones claves para el objeto de investigación. Naturalmente que mi conocimiento del contexto y de la situación filmada me permite describir e interpretar las acciones y los discursos que se dicen en quechua y castellano.

la abrigó con una manta. La niña siguió durmiendo hasta que fue hora de regresar a casa. La madre cargó a su niña así dormida con una manta en su espalda e inició el camino a casa. La niña se despertó en cierto trecho de la ruta de regreso e iba mirando los sucesos en el camino y escuchando atentamente lo que decían los adultos. En un momento que las señoras se detuvieron a medio camino para cantar una pieza final del *harawi*, la niña atendía desde la espalda de su madre todas las interacciones de los adultos, incluyendo los comentarios llenos de temor sobre las ánimas que caminan a esa hora del atardecer y los intercambios verbales jocosos, todos ellos dichos en quechua para hacer amena la marcha de retorno. Se notaba que la niña estaba envuelta en este ambiente de alegría y también escuchaba las canciones melancólicas del *harawi* en el contexto de la cercanía física con su madre. La niña estaba envuelta también en el ambiente semi-oscuro del atardecer con el temor y el respeto que se siente por las ánimas que andan a esas horas. Se pudo apreciar que la niña percibía y participaba en estos sentimientos por la expresión de sus ojos y la calidad de su atención. En este pasaje de regreso al hogar, la niña conoció y sintió<sup>26</sup> esa mezcla de júbilo y melancolía que da el canto del *harawi*, el miedo que producen las conversaciones sobre las ánimas y los espíritus de la naturaleza que andan antes de la llegada de noche, siempre desde su lugar de cariño, calor, cercanía y seguridad, en la espalda de su madre.

### La fiesta de los “Negritos”

La festividad religiosa en homenaje a la Virgen Inmaculada Concepción, fiesta católica que es considerada feriado en todo el país, se celebra en Aucará el 8 de diciembre. Es posible que esta fiesta católica se haya implantado en el calendario agrícola local en el periodo del fin de las siembras en terrenos de regadío y el inicio de las lluvias esperadas para humedecer el terreno recién sembrado con el producto principal de los terrenos de regadío que es el maíz.

La festividad del 8 de diciembre de 2004 se realizó recuperando las tradiciones locales que se habían suspendido por los años violentos de la década de los ochentas. Este año doña Norma fue la “cargonte”<sup>27</sup> encargada de asumir las responsabilidades

---

<sup>26</sup> Hago referencia a estas experiencias “internas” porque yo mismo me vi envuelto en estas sensaciones del atardecer después de la siembra, casi en el mismo tono con que viví semejantes escenas en mi infancia.

<sup>27</sup> En castellano local, quien se ocupa de asumir los gastos de la fiesta. “Mayordomo”, el cargo principal de la festividad, es la persona que asume los gastos de celebración de la misa, el contrato de la banda de

del “mayordomo” y del “adornante”, cuando lo usual es que tales cargos sean tomados por distintas personas o familias. Es decir que doña Norma tuvo que encargarse de los gastos que supone contratar al conjunto de danzantes llamados “Negritos”, adornar el anda de la virgen, además de preparar comida para todos los acompañantes del día anterior a la fiesta central, en la que se arma el anda, y el mismo día central de la festividad.

Esta fiesta religiosa-agrícola contiene dos aspectos algo diferenciados. Por una parte, está dedicada a adornar el anda de la virgen, hacer la “novena” en la víspera y hacer la misa central seguida de la procesión el mismo día festivo. Por otra parte, se realiza el evento social totalizante de dos días en la casa de la “cargonte” acompañado de la música del arpa y el violín que enmarcan el baile de los “Negritos” y el baile general de todos los acompañantes.

En esta fiesta, los niños más pequeños están cargados en las espaldas de sus madres, cuando los actos se realizan fuera de la iglesia. Los niños son sostenidos en los brazos cuando están dentro de la iglesia o durante los actos formales como la procesión. La *lliklla* [manta] no se usa para las ceremonias más solemnes como la misa y la procesión. Algunos niños asisten a esta festividad llevados por sus hermanitos mayores que ya pueden encargarse del cuidado de los más pequeños.

En el transcurso de esta festividad se ha podido observar que los niños de distintas edades capaces de caminar por sí mismos, o los más pequeños que están en las espaldas de sus cuidadoras, miran como mucha atención el baile de los “Negritos” pues es un baile especializado que se debe aprender observando a los bailarines expertos. De hecho, dos de los bailarines de este conjunto eran más expertos y dos eran principiantes. El menor de los principiantes siempre estaba mirando a los expertos para ver qué tipo de pasos había que ejecutar. Varios niños seguían al conjunto de “Negritos” a su paso por las calles rumbo a la Iglesia y de regreso a la casa del “cargonte”. En la fotografía N° 1 se puede ver el grado de atención que ponen los niños cuando observan a los bailarines.

---

músicos y las comidas para los acompañantes. Por su parte, el “adornante” debe hacerse cargo de arreglar el anda para la procesión de la imagen.



Foto 1. Niños observando con atención el baile de los Negritos

### Wawa ulyu: el bautismo

La ceremonia del bautismo tiene una primera parte en que los padrinos, los padres, los familiares y compadres van a la iglesia para que el sacerdote aplique las respectivas unciones al bautizado. Y una segunda parte en que los padres agasajan a los padrinos y sus acompañantes en su casa, ofreciendo comida y bebida a todos los asistentes. El nombre quechua de esta ceremonia, *wawa ulyu* [óleo de bebé], grafica el carácter de la misma. Es la ceremonia en la iglesia católica para que pongan el óleo a los niños calificados de *wawa*, es decir desde los recién nacidos hasta aproximadamente los dos años. Aunque esto es relativo pues el mismo término se usa para denominar al “hijo” de cualquier edad, como se verá más adelante en este mismo capítulo. El bautismo se puede realizar en cualquier edad del niño, dependerá del acuerdo que tomen los padres con los padrinos escogidos. Esta ceremonia tiene un aspecto de “ritual oficial” en la iglesia bastante apreciado por los padres, sin embargo, la celebración social en la casa adquiere mayor realce porque es el establecimiento de la relación de compadrazgo entre los padres y los padrinos, un compromiso social de grandes repercusiones para la vida pues implica unas alianzas de reciprocidad muy efectivas y de largo alcance que involucran a la familia extensa y no únicamente a la nuclear.

Después de la ceremonia en la iglesia todos los asistentes salen a la puerta de la misma para felicitar a los padres y padrinos por el acontecimiento. Hace unos años, esta ceremonia en la iglesia estaba a cargo de los padrinos quienes llevaban al niño a su casa para vestirlo con ropa nueva y luego llevaban al niño ante el sacerdote, mientras los padres esperaban en su casa preparando el agasajo ofrecido a los

padrinos y los acompañantes. En un bautizo observado el día 19 de noviembre de 2004, los padres y padrinos asistieron a la iglesia llevando ambos a la niña bautizada. Al final de la ceremonia en la iglesia salieron a la puerta del templo y recibieron las felicitaciones de los asistentes. Se reventaron coheterillos en homenaje al bautismo y los padrinos arrojaron caramelos para todos los asistentes, acto localmente llamado “cebo padrino”. El “cebo padrino” es esperado especialmente por los niños pues el regalo arrojado puede consistir de muchos caramelos o monedas que son ardorosamente disputados por los niños con ayuda de algunos familiares adultos.

Al igual que en otras ceremonias religiosas, los niños más pequeños asisten cargados en las espaldas de sus madres mientras se encuentran fuera del templo y cargados en los brazos cuando están dentro del templo. En la foto N° 2 se podrá ver a una madre cargando a su pequeño hijo en la espalda fuera de la iglesia y algunos niños de distintas edades observando a los participantes de la ceremonia.



Foto 2. Padrinos y padres con la niña bautizada frente al templo después de la misa

Después de esta ceremonia religiosa los padrinos, padres y acompañantes fueron a casa de los padres de la bautizada para el agasajo correspondiente. Al llegar a la casa reventaron nuevamente los coheterillos. Sirvieron las bebidas que dan inicio al agasajo. Antes de que se sirva la comida, el padrino toma la palabra para agradecer el acompañamiento de los presentes y anuncia que se iniciará la ceremonia de costumbre que es el *hillpu*,<sup>28</sup> una donación voluntaria en dinero que dan los asistentes para ser entregado a los padres de la bautizada. Mientras se desarrolla el *hillpu*, el

<sup>28</sup> *Hillpu*: Literalmente, “el llenamiento”.

conjunto de arpa y violín toca las tonadas correspondientes a *chawpi misa*<sup>29</sup> pues los asistentes están sirviéndose ya el segundo plato de la comida. Mientras se toca *chawpi misa*, los asistentes que llevan sombrero o una gorra deben sacarse esta prenda pues de lo contrario los dueños de casa requisan la prenda para que el dueño pueda rescatarla entregando a cambio una botella de licor que se sirve de inmediato a los invitados. Los padrinos, además de los platos que todos están comiendo, reciben potajes especiales consistentes en gallinas enteras asadas, cuyes asados u otros asados de res que pueden compartir con los asistentes o llevarse a su casa. Luego de la comida, se sirven las bebidas y comienza el baile acompañado por el conjunto de arpa-violín y también música andina tocada en equipos de sonido electrónicos. Luego del baile generalizado, los padrinos y otros testigos cuentan la cantidad recolectada en el *hillpu*. El padrino anuncia el monto recogido que en este caso sumó más de 700 soles, casi el equivalente al salario mensual de un profesor de escuela pública. En este caso el padrino consultó con los padres de la bautizada para hacerle entrega de este monto y ya no seguir con la costumbre de hacer el *puñuchiy*,<sup>30</sup> que consiste en que los padrinos se llevan el monto recolectado a su casa durante la noche y al día siguiente deben entregar el fondo más el monto que ellos donan a su ahijada. Los padrinos llevan este monto aumentado a la casa de sus compadres quienes deben ofrecer nuevamente un almuerzo a sus compadres y sus acompañantes. En esta oportunidad, los padres y padrinos (de generaciones más jóvenes) acordaron no realizar el *puñuchiy*, de tal forma que el padrino entregó el monto recolectado a sus compadres.

Durante el bautizo están presentes los hijos de las personas involucradas en esta fiesta como oferentes o invitados. Los niños más pequeños están con la madre ya sea en su regazo o en su espalda. Inclusive estos niños pueden dormir en la espalda de la madre mientras ella baila en la fiesta. Los más grandecitos también acompañan a sus madres si no hay en casa un cuidador que se quede con ellos. Estos niños forman grupos de juego en el patio de la casa o en la calle cercana a la casa esperando que sus padres se retiren de la fiesta. Los niños que asisten con sus padres a esta fiesta viven todos los momentos protagonizados por los adultos. No es que los niños sean desatendidos y olvidados en la fiesta, lo que ocurre es que la ceremonia se enfoca en agasajar a los padrinos y a los invitados adultos. Los niños reciben la atención de sus padres pero la preocupación central está dirigida a la actividad, al confort, satisfacción

---

<sup>29</sup> *Chawpi misa*: Literalmente, “en medio de la mesa o la comida”, sin embargo puede referirse también al intermedio central de la ceremonia de la misa en la iglesia.

<sup>30</sup> *Puñuchiy*: Literalmente, “hacer dormir”.

y alegría de los adultos. Los niños aprenden a ser pacientes y estar tranquilos mientras los adultos bailan y beben al ritmo creciente de la alegría.

### Ayudando a los adultos

En la localidad de Aucará, los niños, como en muchas otras comunidades donde ellos no son segregados de las actividades cotidianas de los adultos, participan desde muy temprana edad en estas actividades al estar casi siempre bajo el cuidado de la madre quien carga al niño en su espalda hasta que tenga unos dos años. Cuando a esta edad el niño ya tiene un peso considerable, la cuidadora todavía lo carga cuando se trata de caminatas largas como las visitas a la chacra; en el caso de distancias cortas puede llevar al niño caminando tomado de la mano. Sin embargo, en ocasiones, una niña de dos años puede caminar largas distancias porque debe acompañar a la madre en forma inevitable. En una escena observada en noviembre de 2004, una madre que estaba embarazada con unos 6 meses de gestación, llevaba a su hija de solo dos años de edad caminando hacia una chacra bastante alejada de la población. Esta madre llevaba además el almuerzo para el esposo e iba acompañada de otra señora quien también llevaba almuerzo para los varones que trabajaban en la chacra. Era evidente que ninguna de las señoras podía llevar a la niña en las espaldas y en este caso la niña caminaba agarrada de la mano de su mamá tratando de seguir el ritmo de las señoras. En esta ocasión, las señoras tenían un ritmo de caminata más lento de lo usual, apropiado para que la niña pueda caminar con ellas. La niña avanzaba quejándose suavemente del cansancio pero seguía caminando al ritmo que establecían las adultas. A lo largo de la ruta la madre iba dando ánimos a la niña para que camine. Si la niña tropezaba, la madre le decía que pisara bien, que estaba caminando como una borrachita. La madre parecía mostrar a la niña que caminando estaba ayudando para que ella haga su trabajo de llevar la comida al padre.

Al participar junto con los adultos en las actividades cotidianas de la comunidad, los niños ayudan a sus padres o adultos cuidadores cada vez un poco más, primero casi jugando, luego haciendo pequeños mandados y haciendo partes de una actividad mayor. Es común que los niños lleven pequeños mandados a las casas de los otros familiares por encargo de los padres o ir de compras a los pequeños comercios de la población. Otra tarea que hacen los niños es llevar leña a la casa y, cuando están en casa, siempre ayudan a prender el fuego o a mantenerlo vivo.

En numerosas situaciones se ha observado la ayuda que brindan los niños cuando acompañan a los padres en las actividades adultas. Por ejemplo, cuando la madre ordeña las vacas en la chacra, necesita la ayuda de sus hijos aunque sea de tres años. A esa edad ya “atajan” a los becerros para que no entren por la puerta del cerco, donde fue ubicado el niño con un palito en la mano. Si la madre está cosechando maíz, su hija de tres o cuatro años está con ella ayudando a hacer las tareas más fáciles como arrancar la mazorca del tallo y cuando la niña se cansa se va a un costado de la chacra a jugar sus propias fantasías con elementos de la naturaleza.

#### Jugando en grupo con los mayorcitos

En la localidad de Aucará, los niños realizan diversos tipos de juegos, desde aquellos que se observan en las ciudades hasta los ideados en el medio socio-natural donde se vive. Los juegos “citadinos” observados en Aucará son por ejemplo, el juego de las canicas, el “yas”, el “mundo” y el trompo. En este apartado describo los juegos que los niños hacen en el medio geográfico donde viven contando siempre con la presencia de otros niños mayores a quienes se les encarga el cuidado de los menores. Enfoco la descripción en los juegos relacionados con la participación de los niños en las actividades de agricultura y crianza de animales porque estas ocupaciones constituyen el centro de la vida de las familias aucarinas y forman parte de obligaciones, responsabilidades y colaboraciones que el niño irá brindando paulatinamente a medida que se desarrolla en este medio socio-natural.

Uno de los juegos más comunes de los niños en este poblado es hacer casas, cocinas y campos de cultivo en miniatura en los traspacios de las casas, en los mismos campos de cultivo o pastoreo y en los caminos que conducen a dichos campos. Generalmente, el grupo de varoncitos hace sus propios juegos pues casi siempre ellos van separados de las mujercitas quienes tienen otro tipo de juegos. Sin embargo, a veces pueden estar mujercitas y varoncitos en estos juegos mientras cumplen alguna tarea asignada por los padres o cuando se ponen de acuerdo para jugar. Una de las tareas más importantes de los niños es cuidar los cultivos del ataque de los pájaros que amenazan comerse los frutos en estado de maduración. Los más perjudiciales son las bandadas de loros que pueden acabar una chacra de maíz con las mazorcas ya listas para la maduración. Hay pájaros que también pueden disminuir la producción de frutales como la tuna, el durazno, el membrillo y las guindas. En estos momentos

claves de la maduración, los niños pequeños son los encargados de estar en la chacra desde muy temprano hasta el atardecer para espantar a los depredadores. Como la época de maduración de cultivos es en tiempo de vacaciones escolares, los niños pueden ayudar a la familia en esta tarea que no implica grandes esfuerzos pero sí atención y constancia. Mientras cumplen con esta tarea, ellos tienen bastante tiempo libre para involucrarse en juegos diversos con los recursos naturales que están en el campo. Además de hacer chacras y casas en miniatura, los niños juegan a la carretera construyendo diversas vías para hacer pasar sus vehículos hechos de piedra o de arcilla. Durante el trabajo de campo, encontré varias “carreteras” hechas por los niños en los campos de cultivo o pastoreo. Por ejemplo, en las alturas de Pancoy estaba construido un sistema complejo de carreteras con “poblados” conectados, con “puentes” y con los “vehículos” de piedra puestos a un costado esperando para el próximo juego. Mis hermanos y yo, en la infancia, también hicimos este tipo de caminos y vehículos de piedra cuando nos mandaban a la chacra a cuidar el maíz y los árboles frutales.

Este mismo tipo de juegos también es realizado por niños de otras comunidades andinas del Perú. Por ejemplo, encontré casi los mismos juegos en la comunidad indígena de Sunchumarca, de habla quechua, situada en un territorio ubicado a 3.680 metros sobre el nivel del mar, en el departamento del Cusco (García, 2004). En una ocasión, Edgar de 6 años, Sergio de 8 años y Ederson de 11 años, los dos primeros hermanos y el último tío de ambos, pasaron un día de pastoreo en los campos naturales de la comunidad. Los niños desayunaron temprano y la madre les preparó el refrigerio para que coman a medio día y otro poco antes del atardecer en el lugar del pastoreo. Esta vez, los niños llevaron caballos, vacunos y ovejas para pastorear en estas cumbres lejanas del poblado. Al llegar al lugar del pastoreo, mientras los animales avanzaban comiendo los pastos, los niños se situaban en una parte alta para ver el desplazamiento de los animales. Mientras los animales pastan, los niños juegan a diversas representaciones de la vida adulta de la comunidad. Jugaron a la conducción de sus “carros” de piedra representando la hacienda que existe frente a la comunidad. Como la hacienda tiene vehículos, ellos también eran “hacendados” que tenían sus carros hechos de piedra, como se puede ver en la foto N° 3.



Foto 3. Sergio y Ederson juegan a los carros en el pastoreo, Sunchumarca, Cusco.

El juego de carros de estos niños de Sunchumarca es semejante a la forma como se juega en la comunidad de Aucará. Por ejemplo, en las dos comunidades el “carro” es representado por una piedra que tiene la forma del vehículo, el sistema de caminos ha sido hecha por los niños con un instrumento de labranza y este sistema vial se queda ahí junto con los carros de piedra pues los niños regresarán nuevamente mientras dure la época lluviosa apta para el crecimiento del pasto natural. Además, en ambos casos, los niños juegan al carro imitando el sonido que emite el vehículo cuando hacen distintos esfuerzos en las subidas y en las curvas. Asimismo, los niños van hablando como conductores del carro, conversando con los otros conductores o con personas imaginarias que están en las casas, poblados o haciendas donde llegan los carros con diversos productos, según vayan del campo a la ciudad o del poblado al campo.

Los niños de Sunchumarca también jugaron a roturar la tierra como lo hacen los adultos de la comunidad usando un pequeño roturador de palo que era una imitación del instrumento (*runa chaki*<sup>31</sup>) que usan los adultos. Por su parte, los niños aucarinos juegan a roturar la tierra con pequeños azadones llamados localmente “lampa” porque ya no existe el *runa chaki* prehispánico. Los tres niños de Sunchumarca también jugaron al amansamiento del caballo salvaje, algo que es una actividad muy propia de estas comunidades que deben acostumbrar al caballo a ser animal de transporte de las personas.

---

<sup>31</sup> *Runa chaki*: Literalmente, “pie de la gente”, en otros lugares se llama *chaki taqla*, “arado para el pie”.

Otros juegos observados en la localidad de Aucará fueron los siguientes. En junio de 2000, mientras la mamá preparaba en la chacra la leche recién ordeñada para hacer queso, Magdalena de 3 años y Benjamín de 7 años, después de haber ayudado a la mamá en todo el proceso de ordeñado de las vacas, se fueron a jugar en un andén ubicado más arriba del lugar donde estaba la madre. Antes, les había preguntado a qué iban a jugar. Magdalena dijo que jugaría a la “casa” y Benjamín al “carrito”. Naturalmente que no llevaron nada pues sus juguetes estaban en el lugar donde siempre juegan. Después de una hora regresaron los niños pues la madre ya les había llamado para preparar el retorno a casa. Cuando los niños volvieron de su etapa de juego trajeron hojas de eucalipto cargados en un mantel, en la manera en que lo hacen los adultos. Les pregunté para qué eran las hojas y los niños me dijeron que habían jugado a la “tienda” y que las hojas eran los billetes. Cuando estábamos por partir de regreso a casa, Magdalena fue a levantar las “ropas” de su muñeca que el día anterior había lavado, cuando su mamá lavaba la ropa del hogar en el río que pasa cerca de la chacra.

En estas descripciones de juegos infantiles aparecen los niños en grupos de diversas edades. Los grupos de niños jugando o cumpliendo tareas son los más comunes en el poblado propiciado por el hecho de que la mayor parte de las familias tienen varios hijos. Son pocos los matrimonios con un solo hijo, aunque en estos casos siempre hay primos y vecinos con quienes formar grupos. Se ha reconocido que en las interacciones entre niños durante los juegos grupales ellos pueden tener más oportunidades para desarrollar la exploración y la imaginación sin que exista un objetivo inmediato que muchas veces es sugerido cuando están presentes los adultos (Rogoff, 1993: 239). Rogoff nota que estas situaciones de juegos entre niños son las más difíciles de observar pues el acceso de los adultos a ellas tiende a condicionar los comportamientos de los niños. Estas situaciones son las más interesantes para ver cómo colaboran y negocian entre ellos, siguiendo las rutinas que observan en el mundo de los adultos y al mismo tiempo desarrollando sus propios mecanismos de intersubjetividad. Durante el trabajo de campo, vi juegos que se realizan aprovechando los recursos del medio natural. En estos juegos, los niños representan el mundo social que les rodea, juegan con significados sociales vividos en la vida familiar y comunal. Como la vida social de la comunidad es variada, los juegos de los niños representan también esta variedad. Hay juegos que reflejan las prácticas y valores locales relacionados con la agricultura y la crianza de animales, del mismo modo que hay

juegos cargados de elementos e imágenes llegados desde las ciudades a través de la radio, la televisión y las personas que conocen esa realidad.

Una característica del poblado es que mayormente los niños se involucran en sus propios juegos sin la participación de los adultos. Hay casos de padres que “juegan” con sus hijos, pero esto es bastante raro y solo sucede cuando los padres son jóvenes profesionales con estancias de vida en las ciudades. Regularmente, los adultos no participan en los juegos de los niños ni en calidad de espectadores (salvo el fútbol y el voleibol que son mayormente para verse). Del mismo modo, los niños no se involucran en los juegos de los adultos, aunque son espectadores.<sup>32</sup>

#### Aprendizajes especializados: ser *dansaq*, ser tejedor, ser músico

En los apartados anteriores, he descrito las condiciones sociales y el entorno natural en que crecen los niños de la comunidad participando en las actividades de la vida adulta. Los niños de esta localidad están expuestos al mismo entorno natural y a casi las mismas actividades sociales y productivas. Incluso los hijos de los empleados gubernamentales que están temporalmente en la comunidad participan en ciertas actividades locales que se relacionan especialmente con los eventos sociales totalizantes que requieren la presencia de toda la población o del grupo familiar.

En el mundo variado de la vida familiar y comunal donde existen prácticas locales que coexisten con otras tradiciones sociales, se producen aprendizajes relativamente comunes gracias al tipo de actividades que caracterizan la vida social de la localidad. Los aprendizajes están diferenciados relativamente por los roles distintos de varones y mujeres, el estatus social levemente estratificado y las diferencias relacionadas a las actividades profesionales y la experiencia de los padres en la vida citadina.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Los adultos realizan “juegos” en las celebraciones de los eventos sociales totalizantes y en estos juegos los niños solo son observadores. Por ejemplo, en el festival de la marcación del ganado, la *erransa*, cuando se ha terminado de poner marcas y aretes al ganado vacuno, antes de salir en pandilla hacia la casa de los dueños del ganado, las mujeres jóvenes, las *sipas*, agarran sorpresivamente a los adultos varones desde atrás y tratan de inmovilizarlo para hacerle sentar en el suelo. El varón debe tener la habilidad necesaria para no dejarse inmovilizar y menos ser sentado por la fuerza de una mujer. Los varones comentan jocosamente que la “vaca” está en celo buscando su “toro”. En estos mismos juegos, algunas mujeres ponen deposiciones de vaca en el hierro de marcación y “marcan” en las sentaderas de los desprevenidos con esta masa verdosa de tal manera que las letras iniciales del dueño del ganado quedan impresas en los pantalones o faldas de los incautos. En estos momentos del juego, hay licencia para “jugar” con cualquiera de los adultos sin importar su estatus o su cargo, los únicos que quedan excluidos del juego son los ancianos y los niños.

<sup>33</sup> Por ejemplo, los varones aprenden a conducir la yunta de toros y el arado, sólo ellos pueden ser “Negritos”. Las mujeres son las únicas que saben hacer la chicha de maíz, sólo las mujeres cantan el

En este ámbito comunal de aprendizajes infantiles relativamente comunes, existen aprendizajes especializados no solamente requeridos y valorados por la lógica interna de la sociedad local sino que constituyen también motivo de ingresos económicos para el que logra dominar la especialidad.

Aprender a ser un danzante de tijeras, localmente llamado *dansaq*,<sup>34</sup> implica un proceso de aprendizaje de mayor elaboración. El danzante de tijeras participa en uno de los eventos totalizantes más importantes de la sociedad local. Es el animador de la actividad de limpieza de las acequias y es el que culmina el enfrentamiento simbólico final con otro danzante como parte de la finalización de este evento social. El danzante de tijeras no solamente debe aprender bailes complicados sino también debe ser capaz de realizar distintas pruebas de habilidad y resistencia corporal en el enfrentamiento final con el otro danzante.

Para ser danzante competente no basta tener las habilidades corporales para el baile y la resistencia física. Se dice localmente que el danzante debe hacer un pacto con el ser tutelar del cerro llamado *wamani* y él le ayudará a adquirir estas habilidades que el común de las personas no puede adquirir fácilmente. Los aprendizajes para ser danzantes pueden comenzar desde la infancia y el desarrollo de las habilidades propias de este oficio no implica sólo el dominio de habilidades personales sino protección y apoyo de los seres naturales a través de intercambios que sólo los danzantes expertos conocen. Asimismo, los aprendizajes y el dominio de las habilidades para ser danzante de tijeras significan un proceso riguroso que el aprendiz debe seguir a veces en lugares especiales lejos de la población, en los ámbitos donde puede comunicarse con los seres tutelares de la naturaleza sin ser interrumpidos por la gente común.

Por otro lado, el tejido y el oficio de músico son también aprendizajes de cierta especialidad con procesos menos exigentes. Según los testimonios de los músicos, ellos aprenden desde pequeños escuchando la música en las distintas fiestas locales, acompañando a los expertos cuando son más grandes. Del mismo modo, un tejedor, cuando ha observado bastante la práctica de los expertos, de manera personal comienza a hacer las primeras prácticas algunas veces con guías de familiares que dominan esta especialidad. Si el aprendiz no tiene un familiar cercano que sabe esta especialidad, debe hacer su propio aprendizaje pues un experto que no es su familiar

---

*harawi*. Por otro lado, hasta ahora no se ha visto que las mujeres toquen el arpa y violín, menos que las mujeres sean *dansaq*.

<sup>34</sup> *Dansaq*. Literalmente, “el que danza” del castellano “danzar” y el morfema quechua –q llamado agentivo.

no le indicará algunos secretos del aprendizaje. El aprendiz de músico que no es pariente puede ser un competidor en el futuro, cuando los encargados de solventar los gastos de las fiestas comunales busquen un buen músico que acompañe el proceso festivo. En el ámbito local, existe una tarifa cuyo monto es fijado por el grado de calidad del músico y por la fama que éste se ha forjado en la sociedad local demostrando que es un músico que interpreta adecuadamente las melodías para el danzante de tijeras, para los “Negritos” y para los danzantes de navidad llamados *waylia* y *machuq*.

Los aprendizajes descritos en este capítulo pueden ser explicados por la noción de participación periférica legítima de Lave y Wenger (1999) teniendo en cuenta que los aprendices participan en comunidades de conocimiento y prácticas para paulatinamente moverse hacia una participación plena en las prácticas socio-culturales de dichas comunidades. Esta noción enfatiza en los procesos de aprendizaje como partes integrantes de prácticas sociales existentes en mundos sociales vívidos. Si se analiza la organización de la participación (Rogoff, et al. 2007) de estos aprendizajes comunes y especializados ocurridos en la vida cotidiana se nota que su **propósito** es ser capaz de contribuir a una actividad valorada socialmente; el **medio de aprendizaje** es la observación aguda; las **formas comunicativas** son principalmente el habla, las narraciones, los gestos y la acción compartida acerca de la información necesaria; la **evaluación** o valoración del proceso se hace por la fijación o aceptación de los esfuerzos; y la **organización social** refleja que los aprendices tienen acceso a observar y ser involucrados en las actividades, los participantes más expertos están involucrados en el proceso y pueden guiar, los aprendices emplean su iniciativa con agencia y algún margen de maniobra. Según este análisis los aprendizajes que se producen cuando los niños participan en las actividades de su familia y su comunidad corresponden a una tradición de aprendizaje antiguo que las autoras citadas llaman “intent community participation”. Por otro lado, Hull y Greeno (2006) también han señalado la importancia del **tipo de participación** que mejor apoya al aprendizaje y han sostenido que los aprendizajes exitosos se producen en diversos contextos educativos sean escolares o fuera de la escuela. La vida familiar y comunitaria aucarina, brinda las condiciones que hacen posible los aprendizajes eficientes de los niños en su desarrollo hacia la adultez. Esta tradición de aprendizaje, como en muchas comunidades rurales, se realiza desde antes de la implantación de la escuela.

## Concepciones sobre la infancia en Aucará

En este apartado hago una exploración en las ideas de los pobladores y en los datos de la lengua relacionados a las nociones de infancia en Aucará. Presento algunas imágenes sobre las nociones de infancia y el ideal de persona (en el siguiente apartado) a fin de apoyar las argumentaciones centrales de este estudio con respecto a un tipo de educación infantil resaltante en la vida de esta comunidad.

Los padres de Aucará expresan ideas semejantes a las teorías sociales sobre la concepción de “infancia” como maduración hacia el adulto acabado. Clark (2005) sostiene que algunos antropólogos han postulado una definición de niños como criaturas en camino hacia la maduración.<sup>35</sup> Dice que muchas teorías de la psicología del desarrollo también han tratado en forma semejante a los niños. Estas concepciones teóricas son parecidas a las ideas de los padres en Aucará que conciben la infancia como un proceso de maduración hacia la etapa adulta. Los niños van creciendo hasta ser seres sociales completos, hasta ser *runa*. Antes de presentar las ideas de los padres, expongo datos de la lengua que dan pautas de cómo se concibe localmente el transcurrir de las personas en el ciclo de la vida.

Hay dos términos de parentesco en lengua quechua que se refieren a fases del desarrollo de la infancia. El hijo de una mujer se designa como *wawa*, mientras que el hijo de un varón es denominado como *churi* (Cerrón-Palomino, 1994; Isbell, 1977; Soto, 1976a). Cuando se quiere especificar el sexo del hijo se antepone el término que distingue el sexo:

*Warmi wawa* [hija de una mujer]  
*Qari wawa* [hijo de una mujer]  
*Warmi churi* [hija de un varón]  
*Qari churi* [hijo de un varón]

De esta manera, *waway* [mi hijo] y *churiy* [mi hijo] se usan para designar al “retoño” de una mujer y de un varón, respectivamente, sin importar la edad de tales descendientes y sin distinguir su sexo. Cuando se hace referencia a las primeras fases de la infancia se usa el término *wawa* [bebé, niño], perteneciente al vocabulario de la madre.<sup>36</sup> Es posible que se use la terminología materna como designación general del pequeño infante porque se reconoce que el nuevo ser se forma dentro de la madre y

---

<sup>35</sup> Dice que los estudiosos han ofrecido tres definiciones sobre la infancia: como el periodo de marginalización del joven en camino hacia la adultez; como una construcción histórica; como configuración de relaciones de poder.

<sup>36</sup> Esto no significa que un varón no diga *churiy* [mi hijo] para denominar a su hijo o hija. Sin embargo, el término regular para “bebé” o “infante”, sin distinción de sexo del denominado o del hablante, es *wawa*.

que ella es su principal cuidadora. A continuación se verá que *wawa* es el término para denominar al bebé que está en el vientre, al pequeño que nace y transcurre su vida hasta aproximadamente un año.<sup>37</sup> Por su parte, la etapa de *warma* cubre aproximadamente el crecimiento del individuo entre los 2 y 8 años de vida. Del mismo modo que *wawa*, *warma* designa al infante en general y para especificar el sexo se debe indicar si es mujer o varón: *warmi warma* [infante mujer], *qari warma* [infante varón]. En la siguiente etapa del desarrollo infantil se produce la distinción de sexo que prefigura dos géneros distintos codificados por la lengua. A partir de los 9 años hasta aproximadamente los 25 años las mujeres son denominadas *sipas* y los varones *maqta*. La edad es solamente una referencia aproximada que ayuda en la presentación de los datos, pues la transición de una “etapa” a la siguiente, además de la evolución cronológica, implica asumir competencias personal-sociales, cumplir roles sociales y responsabilidades. Después de la etapa *sipas-maqta* llega la madurez y la plenitud del individuo, cuando contrae matrimonio principalmente. Entonces, se usa en su sentido pleno las denominaciones de *warmi* [mujer] y *qari* [varón]. Por su parte, la etapa de la madurez puede ser designada por el término *runa* sin distinción de sexo. Adicionalmente, *runa* también se usa para denominar al “ser humano”. En la etapa de la ancianidad se retoma la distinción de sexo al denominar *paya* a la anciana y *machu* al anciano.

Para conocer algo sobre las ideas de los padres acerca de sus nociones de infancia realicé conversaciones espontáneas y entrevistas grabadas con abuelas y madres usando solamente el quechua. Tomando como base estas conversaciones he construido un esquema tentativo<sup>38</sup> sobre el desarrollo infantil en Aucará según la versión de los adultos.

- *Wiksapi wawacha kachkan* [el bebé está en el vientre (de la madre)].
- *Wawachata wacharukun* [(ella) dio a luz un bebé].
- *Kirusqa* [fajado y puesto en cuna]. “*Haku*” *nin. Sachachaman wataruni chaypiña quchpachakun, pukllan llapa sachapa laqinwan, waytakunawan, imachakunawanpas.* [dice “agú”, le amarro a un arbolito y ahí se da vueltitas, juega con todo tipo de hojas, con flores, con cualquier cosita] (2 meses).

---

<sup>37</sup> En ambos casos, para designar al bebé en general sin especificar el sexo o para denominar al hijo sin diferenciar el sexo, el hablante de quechua usa una terminología propia de las mujeres. Si en castellano la forma masculina se usa en algunos casos como forma genérica que incluye a ambos sexos, “los hijos” para generalizar y no estar diciendo “hijos e hijas”, en quechua esta generalización se hace con la forma lingüística femenina, el bebé es *wawa* aunque sean mujer o varón.

<sup>38</sup> La principal interlocutora fue la señora Juana Cusi. Los datos proporcionados por esta señora fueron cotejados y complementados con la información de otras tres madres de distintas edades. Mi experiencia de habitante de esta comunidad me dice que las ideas de estas madres son semejantes a las ideas de los varones adultos.

- *Riqsichakunña* [ya reconoce algo]. *Rimachanña*, *mikuychatapas mañachakunña* [ya habla algo, también pide comida] (4 meses).
- *Tiyachakun* [se sienta algo]. *Wakachan*, *sayachanña* [gatea algo, ya se pone de pie poquito] (6 meses).
- *Rimanña* [ya habla]. *Mikuchanña sapan*, *sapanña ispakun* [ya come solito, ya orina solito] (1 año).
- *Yuyachanña imatapas* [cualquier cosa ya recuerda]. *Rakichakunña*, *sapanña puñun* [ya se separa, duerme solito] (2 años).
- *Yuyayniyuq* [tiene entendimiento]. *Kwintachata hukunña*, *kikinña ispachakun*, *mikuchakun*, *hinakunña pachantapas*, *qaywamunña atisanta*, *jardinchata rin* [ya se da cuenta, solito puede orinar, ya come solito, se pone su ropa, alcanza lo que puede, ya puede ir a educación inicial] (3 años).
- *Yuyayniyuqña* [ya tiene entendimiento]. *Allin trabajaq*, *kirun llusiptinña iskuelata rin* [buen trabajador, cuando le cambia los dientes ya puede ir a la escuela primaria] (6 años).
- *Yanapakunña* [ya ayuda en las labores]. *Hallman*, *yantata qipimun*, *estudiachiniku*, *trajabachiniku*, *amaña pukllachunchu* [aporca los sembríos, trae leña, le hacemos estudiar, les hacemos trabajar, ya no debe jugar] (8 años) (JC, 07-08-2005).

Según estas ideas locales, el desarrollo infantil en Aucará se describe en términos diversos, sin enfocar el proceso de maduración en alguna capacidad específica. Parece que el desarrollo del niño se concibe como un proceso con múltiples factores hacia la formación de un individuo maduro en términos de sus responsabilidades sociales, sus capacidades personales y su disposición para trabajar. No hay indicaciones que consideren una de las características de cierta edad como el “centro” de esa etapa. Por ejemplo, la actividad de *yuyay* [recordar, entender] aparece en la descripción de 2, 3 y 6 años junto con otras capacidades. La noción de *riqsiy* [reconocer] aparece a los 4 meses, antes de *yuyay*. No hay mayores fundamentos para suponer que *riqsiy* represente, por ejemplo, el surgimiento del “entendimiento” en los niños aucarinos antes de la aparición de *yuyay*. En las descripciones de las madres resalta el uso de la partícula de diminutivo *-cha* en los sustantivos y en los verbos para indicar la pequeñez del niño o las acciones a escala de miniatura: *wawacha* [el bebé en el vientre de la madre o el recién nacido], *quchpachakun* [se da vueltas].<sup>39</sup> El diminutivo *-cha* además de la noción de “pequeñez” indica una apreciación afectuosa. Parece no ser casual el uso del diminutivo en las descripciones de las capacidades de los niños solamente hasta los tres años, como se ve en la aparición de la partícula *-cha* resaltada en **negritas** en el esquema anterior. La pequeñez del niño se resalta en

<sup>39</sup> Es una traducción aproximada pues la segmentación da una glosa castellana inusual. Así, *quchpachakun*, donde *quchpa-* [revolcarse], *-cha* [diminutivo], *-ku* [medio pasivo] y *-n* [tercera persona], podría ser “se revuelquita”.

los comentarios cariñosos de las madres cuando dicen *taksachanmanta rimapayana* [desde su pequeñez se le debe aconsejar] o *uchuychanmanta rin jardichata* [desde su pequeñez va al centro inicial].

Sin embargo, el término *wawa* en su sentido de “infante” puede extenderse hasta más allá de los primeros años sin que tenga el sentido extendido de “hijo” ya mencionado. Una madre dijo en el relato de su matrimonio: *chunka pichqayuq añuslla, biday wawa kasarakurani* [teniendo solamente 15 años, muy niña, me casé]. Parece que “ser niña” a los 15 años alude en este caso al estado tierno e inocente de los primeros años de la infancia.

La presentación de los datos anteriores en una serie de etapas no significa que haya una ordenación públicamente reconocida de esta manera. Esta forma de mostrar la información es producto de mi análisis. El hecho de reconocer las etapas con referencia al tiempo no significa que el desarrollo infantil se concibe únicamente como una evolución lineal. El desarrollo del individuo es visto tanto como el transcurrir del tiempo como el proceso de adquisición de habilidades. El uso del sufijo *-ña* de “cambio de estado”,<sup>40</sup> como en *rimachanña* [ya habla algo], traducido aproximadamente por “ya”, podría indicar el inicio de una capacidad o un logro alcanzado. Las descripciones de las madres en este esquema deben ser tomadas como modelos del crecimiento de los niños, los mismos que son presentados en “etapas” como una forma de resumir los datos.

Aunque en estas descripciones se cubre el desarrollo infantil hasta aproximadamente los 8 años, esto no significa que en esta edad termina la “infancia”. Las etapas de la “infancia” no se miden exclusivamente por el número de años transcurridos. Una serie de factores sociales y personales, además del transcurrir del tiempo, hacen que el individuo pase de las etapas de *wawa* [bebé] a *warma* [muchachito], luego a *sipas-maqta* [jovencita-jovencito], para pasar a ser *runa* [adulto]. Un individuo puede pasar de la etapa de *maqta* a *runa* a los 17 años si contrae matrimonio e inicia el cumplimiento de obligaciones sociales que acarrear su nuevo rol, pues la edad es una referencia laxa. Otro individuo recién es considerado *runa* a los 25 años cuando a esa edad se casa y adquiere responsabilidades. Sin embargo, el matrimonio no es una condición determinante para ser considerado *runa*, los adultos que no llegan a casarse también se consideran *runa* por las responsabilidades sociales que asumen. Los individuos que no tienen hijos son denominados *qulluq* [estéril].

---

<sup>40</sup> Ver Soto (1976 b).

Finalmente, en el esquema del desarrollo infantil se nota que las madres usan criterios de asistencia al centro educativo inicial y la escuela primaria. Este dato es importante para sustentar mi tesis de la coexistencia de prácticas y valores de orígenes distintos en la vida aucarina.

Las ideas actuales de las madres aucarinas tienen un parecido con las “etapas” de la infancia descritas por un cronista indio que vivió en la zona de Aucará durante los primeros decenios de la conquista española (Guaman, 1992). Los nombres de las “etapas” están escritos en quechua mientras que las descripciones y la cronología están en castellano. Según este cronista, los niños van pasando de las fases iniciales en que necesitan ayuda de otros para vivir, hacia fases de juego y un paulatino involucramiento en tareas de apoyo a la familia y las organizaciones sociales de la época.

Cuadro 3. Desarrollo de la infancia según Guaman Poma

Varón	Mujer
<i>Uaua quiraupi cac</i> /wawa kirawpi kaq/ [bebé de cuna]. Niños de teta ( 1mes)	<i>Llullo uaua, uarmi quiraupi cac uaua</i> /llullu wawa warmi kirawpi kaq wawa/ [bebé tierno, bebé femenino de cuna]. Recién nacidos necesitan ayuda (1 mes)
<i>Llullu uamra</i> /llullu wamra/ [muchachito tierno] Niños tiernos, niños de teta que comienzan a gatear (1 año)	<i>Llucac uarmi uaua</i> /lluqaq warmi wawa/ [bebé femenino que gatea] Niña que gatea (1 año)
<i>Pucllacoc uamra</i> /pukllakuq wamra/ [muchachito jugueteón] Niños que juega, hacen jugar a los bebés que gatean, mecen las cunas (5 años)	<i>Pucllacoc uarmi uamra</i> /pukllakuq warmi wamra/ [muchachita jugueteona] Muchachas que andan jugando, doncellitas. Comienzan a hilar, traen yuyos, ayudan a hacer chicha, crían a menores y cargan niños (5 años)
<i>Tocllacoc uamra</i> /tuqllakuq wamra/ [muchacho que revienta] Muchachos cazadores que hacen ruido con sus hondas (9 años)	<i>Pauau pallac</i> /pawaw pallaq/ [recolector de flores] Muchachas que cogen flores, verduras, para comer y teñir lana (9 años)
<i>Macta</i> /maqta/ [jovencito] Ayudaban a guardar el ganado, cuidar las sementeras, le enseñaban humildad y obediencia (12 años)	<i>Coro tasque</i> /quru taski/ [jovencita recortada] Jovencitas de cabello corto, entraban a servir a las señoras para aprender a tejer, pastan el ganado y hacen chicha, van por leña (12 años)

Elaboración del autor, basado en datos de Guaman Poma (1992: 180-209).

En una comunidad actual de habla quechua, Cororo, en Bolivia (Terceros, 2002) se ha encontrado que, según los padres, los niños pasan por un proceso de

construcción sociocultural paulatino. Las observaciones reconocen tres etapas básicas en la niñez:

1. *Ñuñux wawa*, “niño de pecho” aproximadamente de 0 a 2 años.
2. *Uma ruthusqaña*, “ya con el primer corte de pelo” de 2 a 3 años.
3. *Kamachina*, “que recibe órdenes” de 3 a 6 años.

Hay una coincidencia con los datos de Aucará en llamar *wawa* a la infancia más temprana. Un dato resaltante de esta concepción de desarrollo de la niñez en Cororo es que según la autora la noción de *yuyay* [recordar, pensar, entender] es englobante y clave en la socialización del niño de tal manera que representa la base de acceso al conocimiento y entendimiento del sujeto. Asimismo, se sostiene que *yuyay* y la noción de *civilizakuy* [civilizarse] constituyen dos metas centrales del ideal de persona en la comunidad quechua de Cororo.

En resumen, el desarrollo del individuo en Aucará se codifica en lengua quechua con nociones que marcan la evolución del infante hasta el adulto basado en las competencias personales y en las responsabilidades sociales que asume paulatinamente. En concordancia con esta simbología, las madres describen el desarrollo infantil como una creciente maduración basada en el logro de múltiples aprendizajes personales y responsabilidades sociales. Esta concepción sobre el individuo que se desarrolla en función de las responsabilidades sociales y habilidades distintas es semejante al desarrollo individual en las comunidades indígenas de México, en las cuales la economía orientada a la auto subsistencia exige y da la oportunidad de una capacitación individual para diversas actividades.

El indio, en las comunidades tradicionales, tiene que saber lo suficiente sobre muchas cosas y desarrollar sus distintas capacidades para múltiples tareas. Y lo aprende (...) en la vida, en la convivencia, en el trabajo mismo; no en la escuela (Bonfil, 2003: 58).

En Aucará, donde hay un sector importante de la población dedicada a la agricultura y ganadería de autosubsistencia, crecen este tipo de individuos con **multicapacidades**. En este marco, las madres arraigadas en el pueblo aprecian las diferentes habilidades de los niños en su proceso de crecimiento, como se ha podido ver en este apartado.

## La noción de persona en Aucará

En el apartado anterior presenté algunas imágenes del desarrollo infantil y datos lingüísticos del desarrollo del individuo hacia la madurez en Aucará. El individuo adulto, *runa*, es una persona plena con responsabilidades sociales. Además, señalé que *runa* también designa la condición humana de los individuos. La sociedad local, heredera de civilizaciones andinas, expresa su ideal de persona mediante la frase *runa hina kay* [ser como la gente]. Los niños son orientados de distintas maneras a “ser como la gente”, el ideal del ser individual y social. En el Capítulo 5 mostraré las características específicas de lo que significa “ser como la gente” de acuerdo a la expresión y vivencia de los pobladores de la comunidad. En este apartado hago más bien un examen de las representaciones simbólicas sobre las ideas de “persona” e “individuo”.

El estudio clásico de Mauss muestra que la noción contemporánea de “persona”, la idea del “yo”, se ha desarrollado en la historia de modo trabajoso. Parece que el sentido original de **persona** fue el de “máscara” aunque no es claro si es de origen latino o etrusco. Dice que los etimólogos latinos sostienen que “persona” viene de *per/sonare* [la máscara a través de la cual (*per*) resuena la voz (*del actor*)]. En un recorrido por distintas fases de la historia occidental reconoce diversos puntos donde la noción del “yo” ha tomado distintas formas:

De una simple mascarada se pasa a la máscara, del personaje a la persona, al nombre, al individuo; de éste se pasa a la consideración del ser con un valor metafísico y moral, de una conciencia moral a un ser sagrado, y de éste a una forma fundamental del pensamiento y de la acción (Mauss, 1989: 22).

Del mismo modo, Dubet (1989) sugiere que la época clásica dio forma al sujeto de la modernidad, aquél de la razón, de la ciudadanía y del interés individual. No voy a discutir la extensa literatura sobre este tema, sino trato de presentar algunas imágenes de la noción de persona desde los sistemas de significado de la sociedad aucarina. La noción de “persona” en los sistemas simbólicos del quechua muestra tanto el aspecto “individual”, la subjetividad, como la noción de “gente” en su sentido colectivo.

Nuevamente la lengua quechua da pistas para entender la noción de individuo en estas sociedades andinas. El término *runa* es tanto “individuo adulto” como “la gente, la humanidad”. En el uso de la lengua quechua, por una parte, el código individualiza a los hablantes como en cualquier lengua: *ñuqa* [yo] es quien ejerce el habla en una interacción y *qam* [tú] el que escucha. El que está fuera de esta

interlocución es *pay* [ella o él].<sup>41</sup> Hasta aquí, el quechua tiene el mismo mecanismo de “embrague” de las lenguas que permite usar el “yo” o el “tú” en forma alternada (a veces con traslapes) en una situación de habla sin que “yo” represente la “esencia particular” del individuo.

Por otro lado, la noción de *kiki-* [mismo] es equivalente al **self** inglés aunque en quechua el término no puede aparecer libre pues sólo se admite decir *kiki-y* [mi mismo], *kiki-yki* [tu mismo] o *kiki-n* [su mismo]. No existe en quechua un equivalente a “individuo”, “sujeto” o “persona” en el sentido unitario de un ser, aunque el término *huk* [uno] parece haberse originado en contraposición a *kiki-* pues hay *huk-nin* [el otro], *huk-man* [otro modo] y *huk-ninka* [uno para cada uno]. Esto no significa por supuesto que la mente del quechua hablante sea incapaz de imaginar a un individuo humano distinto de los otros humanos. Tampoco se puede deducir que *runa*, por significar a la vez “individuo” y “humanidad”, sea una muestra de un pensamiento arcaico incapaz de reconocer al individuo por estar inmerso en una vida colectiva. Si se trata de buscar nociones de “individualidad” en la simbología quechua hay pistas que podrían seguir cursos parecidos a los que llevaron a la definición de “persona” a partir de “máscara”. Considérese la existencia de “escuchar” a partir de la noción de rostro: *uya* [rostro], *uyariy* [escuchar, presentar la cara] y *uyakuy* [obedecer, escuchar en beneficio de sí]. Giddens, cuando examina, siguiendo a Erikson, la secuencia de desarrollo de la personalidad del niño destaca que las “regiones anteriores y posteriores”, en las que ocurren encuentros, quizá se relacionen con las experiencias tempranas de los niños de regionalización anterior/posterior del cuerpo:

Poner “la cara” en la vida social es evitar las angustias provocadas por la vergüenza, y no tener cara lleva precisamente a la vergüenza o la turbación. Para el infante, “posterior” significa “el trasero” (Giddens, 2003: 90).

En la formación de la persona (del individuo) parece que interviene la tensión entre la región anterior que es el rostro, la parte que se muestra al interlocutor, y la región posterior del cuerpo, que no se muestra al interlocutor en las interacciones entre “tú” y “yo” (cuando se conversa con alguien y no se le mira al rostro o no se muestra la

---

<sup>41</sup> El hablante quechua que aprende castellano tiene una ligera dificultad para distinguir el femenino y el masculino de la llamada tercera persona (ella y él) y experimenta un considerable esfuerzo mental para comunicar su distinción quechua de un nosotros inclusivo (*ñuqanchik*) y un nosotros que excluye al oyente (*ñuqayku*). Estas dificultades no solamente se refieren a las adecuaciones idiomáticas sino que aluden visiones distintas de caracterizar a los individuos y los conjuntos de individuos en la interacción social de realidades multiculturales.

parte delantera de uno es porque hay alguna señal de querer obviar o hacer oblicua la relación cara a cara). Dar o no dar la cara, como dice Giddens, es parte de la construcción de una persona social pues el dar o no dar la cara lo hace una persona ante otra. La noción individual del ser social se construye en esta tensión entre mostrar o no el rostro. En quechua, “oír” no se relaciona con el órgano auditivo (oído) o el sonido (audio), pues oír es “dar la cara” y obedecer es “dar la cara en beneficio de sí”. El sistema de significados del quechua muestra pues el mismo trabajo de construcción de la persona a partir de la presentación del rostro en público de tal forma que “escuchar” es “presentar el rostro de uno” ante el interlocutor, soy persona porque te escucho y eres persona porque me escuchas, una noción de persona que solo existe en una relación social, en un encuentro que puede ser en mí mismo pues puedo decir en quechua *uyarikuni*<sup>42</sup> [me presento la cara a mí] que en castellano se expresaría como “me escucho a mí”.

El mismo término *runa* puede ser empleado para aludir a una colectividad ajena a la vida familiar, como un sector de la humanidad donde se encuentra al hijo del extraño con quien uno debe casarse. Una familiar del novio que pide en matrimonio a una “wawa” de 15 años le dice:

*Runapa wawanwanmi bidataqa pasakuna, todo el tiempuchu mamaykiwanpas kanki papaykiwanpas* (AB. 27-06-2000) [con el hijo de la gente se pasa la vida, acaso todo el tiempo vas a vivir con tu madre y tu padre].

En este caso *runa* no alude a la humanidad en general, ni a un individuo concreto, refiere al grupo local o foráneo que no pertenece al mundo familiar de los padres, los abuelos, los tíos, los sobrinos. El potencial esposo es *runa* en sentido lejano, pero en la vida familiar y en la constitución de la descendencia este individuo extraño se hace *runa* pleno al convertirse en padre, esposo, cuñado, etc., y la familia del antes extraño novio ingresa a la red del compadrazgo que puede ser más sólida y valorada que las relaciones sanguíneas.

Como se mostrará en los capítulos siguientes, la noción de *runa hina kay* [ser como la gente] no resalta en especial alguna característica o capacidad esperada en la constitución del sujeto social aucarino. Es una noción de lo ideal enriquecida en la continuidad de vida milenaria andina y expresada de manera compleja en la codificación

---

<sup>42</sup> La glosa es: *uya-* [cara] *-ri* [inminencia] *-ku* [dativo] *-ni* [yo].

del quechua que es uno de los medios de socialización más importantes de esta comunidad. Asimismo, esta noción está inmersa en una comunidad “bilingüe” en la que coexisten y se integran legados milenarios y prácticas ciudadinas vivos en las rutinas diarias, como se verá en los siguientes capítulos.

## CAPÍTULO 4

### LA EDUCACIÓN EN LA VIDA FAMILIAR Y COMUNITARIA: EL CUIDADO DEL BEBÉ EN AMBIENTES DE CALIDEZ Y TERNURA

En el capítulo anterior describí el desarrollo de los niños en términos de su participación en las actividades socioculturales de la comunidad desde la edad más temprana. En el presente capítulo procuro enfocar el análisis en los cuidados recibidos por los niños mientras crecen en ambientes de calidez y ternura. Estos cuidados y escenarios de ternura se manifiestan en acciones, gestos, formas de habla, significados y contactos corporales que configuran una cercanía física entre el niño y la madre, entre el niño y los adultos más cercanos a su vida familiar. Este entorno familiar es la extensión cercana que el pequeño infante vive en las interacciones con sus cuidadores y de éstos con los otros integrantes de la comunidad y los habitantes de la naturaleza. Esta cercanía emocional y física experimentada por el niño desde sus primeros momentos de vida es un mediador de profundas repercusiones en el proceso de incorporación al mundo social comunal. A continuación presento datos de este mundo inmediato en el que se desarrollan los niños de Aucará. La **calidez** se refiere al calor humano que se comparte por la cercanía física y emocional entre el niño y sus cuidadores. La **ternura** alude al cariño y amabilidad que se muestra al niño en las acciones de cuidado dirigidas a él.

#### **La cercanía física de los niños con las cuidadoras**

Desde muy pequeños, los niños aucarinos observan el mundo social en que se mueve la madre. Como en muchas sociedades, ella es la principal responsable de cargar al infante desde que nace hasta aproximadamente los dos años, durante la mayor parte del día. Desde la comodidad y calidez de la espalda de la madre, el niño percibe las conversaciones y el mundo sonoro circundante por el que transita la madre durante el día. Debido a que la mayor parte de los niños aucarinos duerme junto con los padres hasta cierta edad, la cercanía con la madre continúa durante las etapas del sueño nocturno. Cuando el niño ya puede sostener la cabeza, mientras es cargado por la madre, observa desde la espalda de ella las interacciones diarias de los adultos, escucha sus conversaciones y puede ver también los gestos de las personas que conversan con su madre. Se observa a menudo que los niños se esfuerzan en buscar los focos de atención de sus madres inclinándose a la derecha o a la izquierda, según

si la cabeza de la madre le impide la mirada por alguno de esos lados. Si alguno de los hermanos u otros niños mayores presentes en las escenas hablan o hacen alguna broma al niño cargado en la espalda de la madre, éste se inclina hacia abajo para ver de quién se trata. El niño usa este espacio materno en que es transportado como un ámbito de seguridad pues cuando es molestado por alguno de sus hermanos u otros parientes se refugia en esta sede materna, tratando de acomodarse bien y ocultando su rostro entre la espalda de la madre y la manta que lo sujeta a ella. Si la madre no puede cargar momentáneamente al infante por alguna razón, siempre está la abuela o la tía, o una hermana mayor del niño para amarrarse la manta en la espalda y cargar al niño. Solamente la pronta llegada de un pequeño hermano puede acelerar el desalojo de un niño menor de dos años para que la madre pueda cargar al nuevo miembro de la familia.

En Aucará, como en otras comunidades, aunque la madre tiene el principal papel en el cuidado de los infantes, los hermanos mayores de los bebés, las abuelas, las tías, el padre, también intervienen en este cuidado. Sin embargo, son las hermanitas mayores, las primas, las tías o las abuelas las que mayormente cargan al bebé en las espaldas cuando la madre no está presente. Los varones que ayudan en este cuidado generalmente lo hacen para observar que el bebé se encuentre bien en la cuna o en un espacio adecuado donde lo ha dejado la madre. Los hermanitos mayores del bebé le hacen jugar, le dan el biberón o lo cargan en los brazos. En cambio, los padres o tíos o abuelos del bebé siguen las indicaciones que ha dejado la madre y prefieren hacer jugar al bebé con los hermanitos mayores. Si no hay hermanitos mayores, usualmente hay primos que pueden ayudar en estas tareas. Si alguna vez el padre se queda solo con el bebé, puede cargarlo en sus brazos y alimentarlo, pero lo hace con una desazón interior debido a que esta delicada tarea es más propia de la madre. Las niñas cargan a sus hermanos más pequeños desde que tienen 6 ó 7 años. Esta característica no es privativa de una comunidad como Aucará, en otras sociedades los niños entre los 5 y los 10 años se hacen responsables del cuidado de los niños más pequeños cuando la madre debe ocuparse de tareas importantes de la casa. Los datos presentados por Rogoff reflejan situaciones comunes.

En muchas sociedades, el cuidado de los bebés y de los niños más pequeños es responsabilidad de otros niños que tienen entre 5 y 10 años [...] Los niños pueden pasear con un hermano o un primo pequeño colgado de la espalda o de la cintura, para que se entretenga viendo jugar a otros niños y observando o escuchando lo que sucede en la comunidad. Si el

pequeño tiene hambre, el cuidador puede volver a donde está la madre para que le dé el pecho (Rogoff, 1993: 234-5).

En este sentido, los niños pequeños en Aucará raramente se encuentran solos sin la presencia de un cuidador. Por esta razón, observaciones sobre un supuesto abandono de los niños en este tipo de comunidades andinas se hacen con base a conceptos prejuiciados o casos aislados. Por ejemplo, visiones de la infancia andina como la siguiente caracterizan ciertas descripciones de las ciencias sociales peruanas.

La infancia de los niños de este distrito es muy triste, puesto que los campesinos abandonan a sus hijos de cualquier manera por trabajar en la chacra; otras veces los llevan pero sin miramientos, como un animalito (sic), semidesnudo, con harapos; lo dejan en un rincón donde se le ve llorar de hambre, o de frío, mojado o enfermo. Para curarlo prefieren usar las plantas medicinales que ellos conocen antes de llevarlo al médico. Ellos podrían pagar el médico y las medicinas, ya que poseen ganado, pero tienen más confianza en sus plantas medicinales (Zamalloa, 1972: 27).

Aunque en esta cita despectiva la situación de negligencia se generaliza a “los niños de este distrito”, es muy poco probable que así sea. Habrá excepciones, pero en Aucará, como en otros pueblos indígenas de las Américas (Eggan, 1974; Greenfield, 1989; Modiano, 1974), los niños están constantemente con la madre o con algún cuidador de la familia. Si el bebé es muy pequeño con mayor razón va donde se desplaza la madre pues ella lo lleva en forma cómoda en su espalda.

Si la madre no tiene un nuevo bebé puede cargar a su último hijo hasta más allá de los tres años, si el niño no ha ganado todavía mucho peso y tamaño. En otros casos, la madre puede cargar en la espalda a un hijo de más de tres años que llora por algún motivo y necesita ser consolado. Por ejemplo, en una fiesta familiar después del evento de la *erransa*,<sup>43</sup> una madre bailaba muy animada danzas alusivas a la marcación del ganado. Su hija de 3 años se había pegado y agarrado a sus faldas para evitar de algún modo que siguiera bailando pues había observado que su madre estaba desacostumbradamente alegre. Entonces, la madre cargó a su hija en la espalda y siguió bailando con los demás familiares. Como la niña ya tenía tres años, se notaba que su peso dificultaba los movimientos de su madre y además la niña ya se había dormido en la espalda de la madre. Entonces, uno de los hijos mayores de la señora se acercó discretamente y con cuidado, bajó a la niña de la espalda de su

---

<sup>43</sup> Fiesta de marcación del ganado familiar efectuada en junio de cada año.

madre y la llevó al dormitorio familiar. La madre y los demás adultos siguieron bailando al comprobar que la niña fue llevada por el hermano mayor para ser acostada en la cama.

La cercanía física del bebé con respecto a la madre se facilita con el uso de dos procedimientos para el transporte del infante. Cuando el bebé es muy pequeño es colocado en el *kiraw* [cuna de fabricación local] para que duerma (mientras la madre trabaja) o para ser transportado. Cuando el niño tiene más de 4 ó 5 meses comienza a ser cargado con una manta en la espalda de la madre. En el caso del primer procedimiento, el infante es colocado fajado y abrigado en la cuna de la cual se le saca para cambiarle los pañales y ser amamantado. Como la cuna es pequeña y de material muy liviano puede ser llevada con el niño durmiendo en ella a donde vaya la madre. Así, el bebé siente constantemente a la madre cerca pues ella hace su trabajo conversando con los otros familiares. Sólo cuando tiene hambre o siente molestias el bebé entra en llanto y las madres generalmente lo sacan de inmediato para darle de comer o cambiarlo sin esperar que lllore más que unos pocos minutos. Aunque en la actualidad no hay muchas cunas, hasta hace algunos años su uso era bastante difundido en la comunidad.<sup>44</sup> La disminución del uso de las cunas ha generado aparentemente una mayor cercanía entre el bebé y la madre durante los primeros meses de vida. Al no existir más cunas, las madres cargan a sus bebés mayormente en la espalda usando la manta.

Aunque la disminución del empleo del *kiraw* es evidente, el valor social de este artefacto se manifiesta todavía como una forma local de cuidado de los niños. Se ha observado que el centro educativo inicial de la comunidad tiene cunas en miniatura, del mismo material y forma parecida al *kiraw*, para que las niñas practiquen mediante el juego el cuidado de los bebés representados por muñecas. En uno de los momentos de recreo en que estuve en este centro educativo inicial, algunos niños jugaban a ser mamá y papá. La niña que hacía de mamá ponía con mucho cuidado su “bebé” en la cuna. Quizá esta niña vio a alguna madre que cuidaba su bebé en una cuna o quizá la profesora mostró en una clase cómo usar la cuna para cuidar adecuadamente al bebé. Además, las niñas han tenido la oportunidad de ver el uso de la cuna en las representaciones escolares que se hacen para toda la comunidad en el llamado “Día del Campesino”. En estas actuaciones las madres “campesinas” son vestidas con

---

<sup>44</sup> Los jóvenes y adultos aucarinos reconocen que casi todos los mayores de 7 años fueron criados en esta cuna.

polleras multicolores, el rebozo<sup>45</sup> típico, la *usuta*<sup>46</sup> tradicional, el sombrero y el *kiraw* en la espalda, aunque las “campesinas” reales no usen todos estos aditamentos actualmente. Asimismo, en el templo católico hay un *kiraw* de tamaño natural donde está colocada la imagen del Niño Jesús rodeado por sus padres y los reyes magos en el pesebre. En las fiestas de Navidad esta imagen es adorada por un conjunto local de “pastores y huaylias” que seguramente los niños observan por ser un evento importante de la comunidad.

El uso de la manta para transportar o mantener al niño cerca de la madre y así permitir que ella tenga las manos libres para realizar sus actividades, es una rutina generalizada en Aucará. Casi todas las madres llevan a sus hijos pequeños cargados con la manta, incluso algunas profesoras de la comunidad usan la manta no obstante ser profesionales que hipotéticamente se orientarían a usar formas de transporte del niño adquiridas en las ciudades. Algunos padres compran “cochecitos” o “canguros” en ciudades de la Costa para transportar a sus niños. Sin embargo, este hecho es bastante aislado y se trata sólo de ciertos padres con más vivencias en las ciudades.

De esta manera, los bebés y niños más pequeños están en contacto permanente con la madre o con la cuidadora que reemplaza a la madre. Este hecho caracteriza las interacciones entre los niños y sus madres en Aucará. En el capítulo siguiente muestro con algunos detalles que los niños crecidos en Aucará mantienen un contacto característico con la madre en lugares públicos.<sup>47</sup> Este contacto constante de la madre con el niño proporciona condiciones favorables para que se desarrollen formas comunicativas y de coordinación entre la madre y el niño, formas comunicativas que incluyen pero no privilegian el habla verbal. Al respecto, Rogoff señala:

In communities in which infants are in constant contact with caregivers, tactile and posture forms of communication are readily available. Many anthropologists have commented on the rarity of infant crying in such circumstances, as mothers can respond to infant needs before they break into actual crying (2003: 316).

En Aucará, la cercanía permanente entre la madre y el niño permite que se desarrollen formas de coordinación y distintas maneras de comunicación. La madre

---

<sup>45</sup> Manto grueso y pequeño que se pone para cubrir los hombros y la espalda.

<sup>46</sup> Especie de sandalia que localmente se llama ojota.

<sup>47</sup> A diferencia de ellos, los niños nacidos en la ciudad no mantienen este contacto cercano con la cuidadora. Se observó que una niña de 4 años nacida en Aucará está casi pegada a la madre esperando indicaciones de ella para comportarse adecuadamente en presencia de adultos. En cambio, una niña de la misma edad, hija de una aucarina profesional y nacida en la ciudad, se aleja de su cuidadora e interactúa con los adultos presentes sin depender tanto de aquella.

entrena paulatinamente al niño desde pequeño, por ejemplo, para que controle sus esfínteres. De esta forma, la madre coordina con el niño para que éste haga sus deposiciones en momentos determinados, de tal manera que los niños casi no mojan sus camas o la manta donde van cargados constantemente. Una forma común de provocar que el niño orine incluso medio dormido es poner al niño en posición de orinar y repetirle “pish pish pish” antes de que mamá y el bebé se vayan a dormir. Cuando el niño es muy pequeño, la madre sabe de las necesidades que va sintiendo el niño pues éste con sus mismos movimientos y gemidos va indicando sus estados de ánimo. Esta coordinación entre un niño pequeño y su cuidadora ocurre de modo semejante entre los tzotziles de Zinacantán (De León, 2005). De este modo, las madres aucarinas y zinacantecas coordinan con el niño y le “enseñan” a pedir y hacer por sí mismo sus necesidades lo más antes posible pues el hecho de llevarlo constantemente en la manta y el hecho de dormir juntos obliga que el niño se mantenga seco para comodidad de ambos.

Esta relación temprana entre la madre y el niño ha sido observada en distintos contextos socioculturales no solamente en el hogar sino en la chacra, en las fiestas, los mercados, la iglesia, en todos los ámbitos donde se desplaza la madre (Aikman, 2003; Cajete, 1999; Paradise, 1987). Anderson reporta que un estudio realizado por Bolívar en Cangallo, una provincia del mismo departamento donde se encuentra Aucará, informa de una “unidad” madre-niño:

El binomio madre e hijo se convierte en una unidad, hasta por lo menos los dos años de vida del menor, época que generalmente marca un acontecimiento (...): el destete (Bolívar, Fanny, citado en Anderson, 1994: 13).<sup>48</sup>

Sin embargo, la cercanía permanente de la madre con el infante no implica que se “construya” una relación binaria madre-niño aislada del resto de las interacciones familiares y comunales. Las observaciones de interacciones en la vida diaria de Aucará indican que la madre mantiene una relación privilegiada con el bebé y también hacen

---

<sup>48</sup> Bolívar, Fanny. 1968. Estudio de familia en Cangallo. Ministerio de Trabajo y Comunidades. Proyecto de Desarrollo e Integración de la Población Indígena del Consejo Nacional de Desarrollo Comunal. Citado en Anderson (1994: 13). En adelante citaré, como en este caso, referencias bibliográficas no consultadas directamente porque son estudios relacionados con el tema de investigación. Pretendo también facilitar la búsqueda de estas referencias en el Perú, donde estudios de este tipo están diseminados en diversos lugares.

notar la intervención de las abuelas, las tías, los hermanos menores, los adultos vecinos y los compadres en el cuidado de los bebés.<sup>49</sup>

### **Los cuidados recibidos por los niños**

La ternura de los padres hacia los niños no se manifiesta únicamente a través de “caricias” o de palabras “amorosas”. La ternura se expresa hacia los niños en los cuidados de la madre, de los demás integrantes de la familia y de parte de vecinas y comadres, en un entorno comunitario de hondas raíces históricas andinas.

En la vida diaria, madres y abuelas suelen hacer gestos de ternura hacia los niños pequeños que están cargados en las espaldas de su madre o de otra cuidadora. Algunas madres limpian la nariz del niño que está destilando mucosidad por el frío del ambiente, mientras hablan con la persona que carga al niño. Otras madres colocan bien el gorro del niño o arreglan la posición de la manta para abrigarlo o evitar que pueda deslizarse de la espalda de la madre. Otras madres pueden dirigir palabras de cariño al niño pero hablando hacia la madre y no hacia el niño a quien no se considera interlocutor de un adulto. Por ejemplo, dicen “tu bebe<sup>50</sup> está gordito”, “qué preciosa está esta princesa”, “qué grande está este guapo joven”.

En Aucará, se suele fajar al bebé inmovilizándolo casi de cuerpo entero para que esté tranquilo, para que sus huesos se formen adecuadamente y para que no sea travieso de grande. Se mantiene fajado al bebé hasta aproximadamente los tres meses. Incluso algunas madres siguen fajando al bebé para dormir más allá de los tres meses. Al parecer, este proceso de fajado de los bebés no produce incomodidad al niño tal como se reporta para otras sociedades. En el caso de Aucará, en el clima frío de la comunidad, el fajado permite brindar un abrigo saludable al niño y no parece molestarlo. Esta inmovilidad permanente en la primera infancia no parece trascender significativamente en el desarrollo corporal de los niños como lo prueba no solo el caso de esta comunidad sino el de otras comunidades indígenas, por ejemplo, las comunidades de los Altos de Chiapas en México (Modiano, 1974). Greenfield et al. (1989), basados en una larga investigación multidisciplinaria en Zinacantán, sostienen que el fajado de los bebés tzotziles es un mecanismo exitoso para proteger a los pequeños infantes del ambiente natural frío, además de ser parte de los valores locales

---

<sup>49</sup> De hecho, los que hemos sido criados en este medio familiar recordamos los cuidados de la madre, las primas mayores, las tías y la abuela en el “mismo nivel” de calidez y afecto familiar. Yo podría suscribir casi completamente los recuerdos de Cajete (1999) sobre la ternura y cercanía vividas con la abuela en su niñez en el seno de una familia indígena Pueblo en New Mexico.

<sup>50</sup> En Aucará se suele usar “bebe” en vez de “bebé” para denominar al niño pequeño.

que buscan mantener cargado y quieto a los niños en un entorno peligroso para la integridad de éstos por la presencia del fuego en medio del hogar y la permanente humedad del piso. Al igual que en Zinacantán, en Aucará los niños pequeños pueden experimentar un ligero retraso en el desarrollo motor en comparación con sus pares de ciudades donde no son fajados. Pero, este retraso ya se ha relativizado antes de la edad escolar cuando se compara el desempeño físico de los niños fajados en la infancia con niños citadinos que no han sido fajados. Mi propia experiencia y la de otros aucarinos que fuimos fajados en la infancia demuestran que frecuentemente somos incluso más hábiles en los movimientos corporales que nuestros pares citadinos no fajados en la infancia. Esto parece indicar que aunque el fajado puede retrasar en algo el desarrollo motor grueso del niño, las múltiples actividades que el niño del campo realiza posteriormente con bastante libertad desarrollan más sus capacidades motoras, lo cual tal vez no sucede con niños de las ciudades que viven mayormente en la casa, el kindergarten y otros espacios cerrados.

Durante los últimos años, algunas madres en Aucará han dejado de fajar a sus bebés posiblemente por ciertas recomendaciones provenientes de las ciudades. Sin embargo, muchos pobladores persisten todavía con esta práctica de tal forma que cuando algún niño comienza a mostrar las piernas arqueadas se suele reprochar a la madre por no haber fajado debidamente al bebé. Al parecer, la práctica de fajar al bebé, *wankiy* o *kiruy* en quechua aucarino, existe en otras comunidades andinas del Perú. Un reporte corrobora este hecho y además confirma que estos pobladores andinos, al igual que los aucarinos, cuando llegan a vivir a las ciudades abandonan la costumbre de fajar al bebé pero conservan la práctica de cargarlo en la espalda:

En algunas zonas se practica el *walthado*, es decir, se envuelve a los infantes en trapos o paños, a veces sujetándoles los brazos y otras veces dejándolos libres. Luna,<sup>51</sup> una de las autoras que más incide en los temas sobre los cuidados físicos que acompañan la socialización, indica que se practica el *walthado* “en algunos distritos”, con dos finalidades: para lograr que el bebé duerma tranquilo, sin asustarse al mover los brazos, y para evitar que se vuelva travieso cuando sea grande. En las ciudades de la costa, los migrantes tienden a abandonar el uso del *walthado*, pero se perpetúa la costumbre de llevar a los bebés en la espalda, a veces amarrándolos con la tela de una talega descartada de harina (Anderson, 1994: 32).

---

<sup>51</sup> Luna, Milagros (1968) “Algunos aspectos de la educación informal en Andahuaylas”. En Ocho estudios acerca de Andahuaylas. Ministerio de Trabajo y Comunidades. Proyecto de Desarrollo e Integración de la Población Indígena del Consejo Nacional de Desarrollo Comunal. Citado en Anderson (1994: 32).

El fajado de los bebés parece ser una práctica muy antigua de esta zona andina pues hay evidencias gráficas de dicha práctica en un documento escrito en 1613 por un cronista indio que vivió en el Valle de Sondondo, donde se encuentra la comunidad de Aucará. En efecto, en Guaman Poma (1992) encontramos varios gráficos de bebés en cunas, por ejemplo, ver Foto 4.

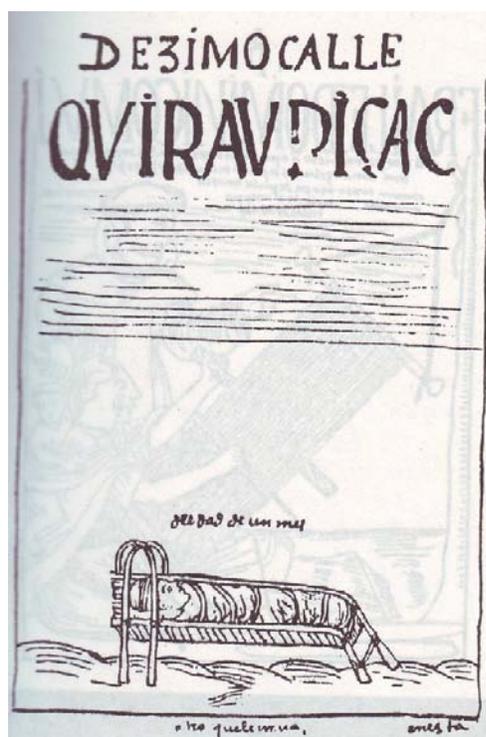


Foto 4. Niño de un mes en una cuna. Dibujo de Guaman Poma (e.o. 1613)

En el gráfico se ve a un bebé de un mes de edad fajado y colocado en una cuna. Los textos del gráfico dicen: “QVIRAPI CAC/de edad de un mes/otro que le cirua”, actualizando las versiones quechuas y castellanas de este texto dice “kirawpi kaq/de edad de un mes/otro que le sirva”, donde *kirawpi kaq* es [el que permanece en la cuna] (Traducción y actualización mías). En otro texto relacionado con este gráfico dice el cronista:

En esta calle del décimo llamado *uaua quiraupi cac*, niños de teta recién paridos questán en la cuna, de edad de un mes: Que conbiene que otro le cirva *quiraupi uauacona* [niños de cuna], que le a de seruir su madre de fuerza, no otra persona es que da la leche a los dichos niños (p. 189).

La continuidad de la práctica del fajado y del cuidado del niño en la cuna en esta zona andina es evidente. Estas cunas (*kiraw*) graficadas en el siglo XVI se usan todavía en esta zona casi con el mismo diseño. Según la versión de Guaman Poma únicamente la madre debe dar el pecho a su bebé y esta norma, en su sentido básico, se sigue practicando actualmente en la vida diaria aunque los pobladores no conozcan que antiguos moradores de esta zona ya la practicaban en el siglo XVI. En efecto, cuando una madre le da pecho a otro niño le dicen que no lo debe hacer pues este niño ajeno se puede llevar la fuerza de su propio hijo.<sup>52</sup>

El cuidado de los niños implica la preservación de la integralidad individual del infante. Se trata de evitar que los niños sean alcanzados por la influencia maligna de seres poderosos de la naturaleza o del mundo social. Por ejemplo, se piensa que la fuerza de *pacha* [la Tierra o este mundo terrenal] puede absorber el espíritu del niño si éste se cae fuertemente en el suelo o es dejado mucho tiempo en terrenos que no han sido trabajados por los humanos. Se evita en forma consistente que los niños toquen o se acerquen al ojo de agua de los manantiales (*pukyu*) o sean alcanzados por los vientos fuertes de los atardeceres (*wayra*).<sup>53</sup> También se evita que los niños pequeños se acerquen a los difuntos. Se suele decir con mucha preocupación, *Pacham hapirun wawata* [La Tierra se llevó el espíritu del bebé] o *Almam qayqarun* [El difunto le inundó], cuando el niño se enferma por alguna de estas causas. En el caso de *pacha* la madre misma llama al espíritu del niño succionando la cabecita del pequeño con agua en la boca y arrojando esa porción de agua y pronunciando el nombre del niño con la boca pegada a la cabecita de éste. Si se pudo identificar el lugar donde cayó el niño, se golpea varias veces ese punto con una piedra grande. Los cuidados del niño para evitar estos poderes dañinos se hacen utilizando yerbas medicinales, haciendo poner agua bendita al niño en la iglesia local o haciendo “rezar” al niño con un sabio local.

Otros cuidados se refieren al acomodamiento de aspectos personales que no marchan adecuadamente en el crecimiento de los niños. Localmente, es muy conocido el mecanismo de la *uriwa*, un procedimiento para ayudar al niño a mejorar determinada habilidad o extraer del niño una influencia dañina que está en su cuerpo. Durante una cena familiar en la comunidad, una abuela comentaba que llevaría a Lima un remedio para curar a su nieto de 9 años que habla poco. Dijo que muchas personas en Aucará

---

<sup>52</sup> A pesar de esta prohibición muchas madres aucarinas han dado de mamar a niños pequeños que son sus sobrinos, nietos, vecinos o ahijados, cuando sus madres se hallaban ausentes por algún motivo.

<sup>53</sup> La protección al niño contra el viento y el frío se extiende también a sus ropas. Mi abuela y mi madre eran muy consistentes en recoger la ropa del bebé antes del anochecer pues pensaban que los vientos y el frío de la noche eran muy dañinos para el niño.

le habían recomendado llevar una llave vieja “uriwada” para que la aplique a su nieto y de esa manera pueda hablar más de acuerdo a su edad. Esta llave vieja que ya no tiene candado debe ser golpeada en la campana de la iglesia diciendo “*uriwa, uriwa, uriwa*”. Con esta misma llave así curada, se debe tocar en la boca del niño diciendo igualmente “*uriwa, uriwa, uriwa*”, de esta manera dicen que el niño habla mejor. Entonces, el esposo de la abuela dijo que el niño habla, lo que pasa es que él no quiere hablar. La abuela dijo, entonces, que es cierto que su nieto habla pero con esta “*uriwa*” hablará más seguido, sin detenerse, como hablan los niños de su edad. Sustentando el valor de *uriwa* la abuela dijo que este mecanismo es efectivo y “cierto” y que ella lo comprobó muchas veces en la curación de sus hijos y sobrinos. Dijo que, por ejemplo, su primera hija fue “uriwada”, cuando estaba todavía en el vientre, por una persona que a menudo pasaba frente a la casa de ella. Cuando estaba embarazada de esta hija, dice que un señor pasaba constantemente por la puerta de su casa y ella miraba la expresión de rictus extraño en la boca de este señor. Por eso dice que su hija ahora tiene un rictus parecido porque fue “uriwada” por este personaje y no le hizo curar de pequeña. Dice también que uno de sus sobrinos fue “uriwado” por el agua cuando la mamá, estando embarazada de este niño, miraba constantemente el agua que corría por una acequia grande frente a la casa. Cuando este niño nació, como a los dos meses, lloraba frecuentemente en las noches sin calmarse con nada, dice que lloraba a pesar de seguir tomando la leche de pecho, era un extraño llanto que no sabían de qué era. Fue entonces que un sabio local dijo que el niño estaba “uriwado” y que debía ser curado. Este especialista, a las 12 de la noche, curó a este niño de la “*uriwa*” del agua en la misma acequia sin que nadie vea esta operación. Después de esta curación, el niño no volvió a llorar en las noches como lo había hecho de manera extraña cuando estuvo “uriwado”.

En el cuidado del niño, las madres recurren a los sabios locales para extraer las malas influencias producidas por los seres humanos y por seres de la naturaleza. Estas madres que usan el conocimiento de estos especialistas llamados “curanderos” o “curiosos”, también usan el poder preventivo que el sacerdote reparte a través del agua bendita al final de las misas en la iglesia católica de la comunidad. Al final de la misa, varias madres, algunas con estudios superiores, se acercan con su bebé en brazos hacia el sacerdote para que éste ponga una “bendición” a su bebé. De esta manera, se protege y cura a los niños con diversos procedimientos según el origen de los males y recurriendo a distintas potencias curativas. Los procedimientos denominados en lengua

quechua dan una idea de esto. Cuando se llama al alma del bebé “absorbido” por *pacha* [tierra] se realiza una curación denominada *qayapay* [aplicar el llamado]. *Hampiy* es hacer ingerir una sustancia curativa. Cuando se aplica el poder curativo de una planta a través del sobado se llama *qaquy*. Cuando se entrega una ofrenda al ser poderoso para que devuelva la salud al niño se llama *pagapay* [aplicar el pago], término prestado del castellano “pagar”, usado junto a las nociones locales de *tinkay* y *challay* que también implican entregar una ofrenda a *pacha mama* [la fecundidad manifestada en la Tierra]. Estas nociones locales reflejan que el cuidado del niño no se realiza solamente al individuo en sí, sino al niño y su alma que puede abandonar el cuerpo por influencias malignas. El desarrollo del niño ocurre en medio de amenazas poderosas del medio natural y social por eso es necesario protegerlo como individuo integral y también como miembro de una sociedad donde se le exige estar en buenas relaciones con los seres tutelares. Por eso el cuidado del niño implica también brindar ofrendas a las potencias naturales con las mismas reglas de reciprocidad con que se vive entre seres humanos.

Los cuidados descritos hasta acá se aplican a los niños más pequeños sean varones o mujeres. De alguna manera, estos cuidados se van transformando en preocupaciones y atenciones diferenciadas por el género de los hijos. Así, se nota que la preocupación de las madres por la alimentación de los hijos varones aumenta a medida que crecen éstos pues la madre considera que las hijas se forman para que sean las encargadas de la preparación de los alimentos y del lavado de las ropas, mientras que los varones se involucran más en los trabajos de la actividad agrícola, la construcción de las viviendas y la transformación de los árboles en leña. Esta relativa división del trabajo por sexo no es completamente rígida pues en los hogares donde solo hay hijas ellas pueden también hacer algunos trabajos indicados para los varones. De igual modo, cuando no hay hijas en la familia, algunos varones pueden ayudar también en las labores de la cocina. Sin embargo, las madres aucarinas consideran que las mujeres “como sea saben pasar la vida” y que los varones no pueden pasar la vida si una mujer no le sirve los alimentos adecuadamente (se espera que la esposa prepare los alimentos para el esposo, si éste no se ha casado la madre se siente en la obligación de atender su alimentación y si no está la madre se considera que la hermana debe atender al hermano).

El caso que ilustra el cuidado de las madres aucarinas para sus hijos varones es el de una abuela de 96 años que sigue atendiendo a su hijo soltero de unos 55

años. Este hijo no asistió a la escuela como sus hermanos por no tener habilidades para el trabajo escolar y se ha dedicado al trabajo agrícola y al cuidado de los animales. Como nunca tuvo interés en casarse siempre fue atendido por su madre, de tal forma que ella a sus 96 años sigue cocinando para este hijo y sigue lavando su ropa mientras él se encarga de los trabajos agrícolas, la ganadería y el suministro de leña. Esta madre de edad avanzada se sentía plena cuando podía llevar diariamente la comida hasta la chacra donde su hijo cuidaba el ganado o cultivaba el terreno. Con lágrimas en los ojos me contó que en cierto momento, debido a la debilidad de sus piernas y a su avanzada edad ya no pudo llegar a la chacra por lo accidentado del camino. De tal forma que dice se sentó en el camino, impotente de caminar y se puso a llorar pensando que su hijo estaba sin comer y ella sin poder caminar más. Fue necesario que alguien pasara por el camino para que avisen a una de sus hijas quien finalmente llevó la comida al hermano. Este es el cuidado que las madres suelen dar a sus hijos, especialmente a los varones. Aunque esta abuela está dedicada a alimentar a su hijo soltero, cuando tiene lista la comida también llama a sus hijas a comer aunque ellas tengan sus respectivas comidas como madres con sus propias responsabilidades.

Si la preocupación de las madres se focaliza en la alimentación de sus hijos varones, la preocupación por las hijas se relaciona con el temor a que se queden como “madres solteras”. En las conversaciones rutinarias con las madres he podido escuchar que si bien otorgan mayores capacidades a las mujeres porque ellas saben “pasar la vida como sea”, sin embargo muestran una gran preocupación cuando una hija ha tenido un bebé sin formalizar el matrimonio. Pueden aceptar que una hija haya tenido un hijo sin haberse casado, pero desean que se case con el padre del hijo. Sufren al pensar que la hija dentro de poco puede aparecer con otro hijo de otro padre. Por eso le recomiendan que se case con el padre de su hijo. Frente a las tendencias crecientes de “madres solteras” o madres divorciadas, las madres aucarinas muestran una tristeza profunda por estas situaciones.

Aunque presento casos que ilustran el cuidado de los hijos por parte de las madres, no pretendo reflejar un mundo uniforme y medio compulsivo de preocupación generalizada de las madres hacia sus hijos en Aucará. En la vida diaria actual hay diversas visiones sobre este cuidado de las madres o por lo menos distintas formas de valorar la atención de las madres hacia los hijos. Por ejemplo, una abuela (descendiente de una madre quechua hablante “indígena”, pero con mucha experiencia

de vida en la ciudad) criticaba a una madre por haber adoptado una actitud indiferente frente a su hijo dormido borracho en la calle. Esta abuela cuenta que una vez había visto un hombre borracho durmiendo en la calle. Reconoció al hombre y fue donde su madre para decirle que levante a su hijo botado en la calle. Dice que la madre de este hombre dijo: *Imapaqtaq uqarisaq, warminyá uqarichun, chay warminwan kaspanmi tumayta yachan* [Para qué voy a levantarlo, que su esposa lo levante pues estando con esa esposa ha aprendido a tomar]. En este punto de su relato la abuela reacciona con este sentimiento de preocupación por el hijo y dice: “Jesús, eso me ha dicho esa mujer mala, *chay fiero warmi*, así es la gente indígena”.<sup>54</sup>

Los aucarinos con usos de vida en las ciudades también aprecian los aparentes “descuidos” y “falta de atención” hacia los niños por parte de los adultos. Por ejemplo, mis propias reacciones frente a la actitud de una abuela ilustran esta situación, como se nota en este fragmento del cuaderno de campo.

Un niño de 2 años está jugando con otro niño de 5 años. La abuela de estos niños está en la puerta de la casa dando de comer a un cerdo y presta poca atención a los niños que juegan al costado en forma independiente. La calle es un pasaje estrecho de tierra con partes muy húmedas, con barro producido por la revolcadura de los cerdos y con mucho excremento de estos animales. En este ambiente peligroso juegan los niños con tranquilidad. El más pequeño tiene sus zapatitos mojados y sus pantalones también están húmedos hasta los tobillos con la humedad sucia de este lugar. Me recorre un estremecimiento al ver estas condiciones de suciedad y ver que los niños juegan tranquilamente en este ambiente. El niño de 5 años, al parecer experto ya en sortear las partes húmedas de este lugar, tiene las zapatillas secas. La abuela parece indiferente al ambiente “peligroso” y da de comer al cerdo o se concentra en su hilado. No entiendo porqué siento este estremecimiento profundo si se supone que de niño he transitado y he jugado en este tipo de calles en forma constante y esta calle sigue siendo el mismo pasaje de tierra con cerdos que duermen en hondonadas cerca de las paredes de las casas (05-06-2000).

La visión mía de investigador se fija más en las condiciones de suciedad en que juegan los niños, pero no presta atención a las acciones menos evidentes del cuidado y vigilancia de la abuela hacia sus nietos. Mi “estremecimiento” y el aparente “descuido e indiferencia” hacia la salud de los niños, que se revela en la descripción, es una

---

<sup>54</sup> Hay que recordar que en Aucará casi nadie se autodenomina como “indígena”. Se suele usar términos como “campesino”, “pobre”, “provinciano” o “aucarino” para autodenominarse o referirse a los pobladores de la comunidad. Cuando se emplea “indígena” para denominar a otro aucarino es para resaltar básicamente su condición de analfabeto y su dedicación a la agricultura, o en este caso se usa para una actitud que la abuela considera “no educada”, “inculta”.

forma de ver las interacciones del niño con sus cuidadores en términos de un “cuidado” distinto aprendido en la escuela y en la experiencia de vida en la ciudad.

### **Lo que escuchan los niños**

Desde muy pequeños los niños escuchan las expresiones que los padres y abuelos dicen en las rutinas diarias o cuando hacen “comentarios” sobre el mundo local, en muchos casos en la penumbra de la noche antes de dormir o antes del amanecer. A veces, los padres se dirigen expresamente a los niños. Otras veces, conversan entre los adultos sabiendo que los niños escucharán de todas formas al estar despiertos, tal vez en los inicios del adormecimiento, o entre sueños.

Aunque la comunidad cuenta actualmente con energía eléctrica, algunas familias no cuentan con este servicio y deben acostarse temprano para poder levantarse antes de la salida del sol. Los niños, en la mayor parte de los hogares, duermen en el único dormitorio familiar. Ahí tienen la oportunidad de escuchar las conversaciones de los padres antes de dormir o al amanecer. En estos escenarios, los padres, eventualmente los abuelos y tíos, además de conversar sobre las actividades de la vida diaria de cama a cama, también dan consejos a los hijos para que vivan una vida sana y plena, según las normas de vida mencionadas en otras partes de este trabajo. Algunos padres y abuelos aprovechan estos momentos para relatar las tradiciones orales de la comunidad.<sup>55</sup>

Los relatos y las conversaciones cotidianas brindan un complejo mundo imaginario a los niños aucarinos. Al igual que en otras comunidades que enfatizan el uso de historias para enseñar a los niños, estos relatos tienen un papel importante en la formación del carácter personal según los valores locales expresados en ellos (Basso, 2000). John (1972) destaca que los niños navajos escuchaban durante largas noches los cuentos de los abuelos. Esta actitud de atención a los adultos en pueblos indígenas como los Navajos y Aucará constituye una característica cultural que forma a los niños para escuchar al otro con respeto y paciencia.

Además de los relatos, hay otras expresiones que manifiestan una ternura de las madres hacia los niños. Se trata de las retahílas que la madre hace al niño para

---

<sup>55</sup> Los relatos, consejos y comentarios a la hora de acostarse o al despertarse en la madrugada se escuchan también en otros ámbitos distintos al hogar. Por ejemplo, recuerdo los relatos de mi tía cuando dormíamos en los terrenos de cultivo cuidando la cosecha reciente de papa. Después de comer las agradables papas sancochadas acabadas de cosechar, en medio del humor de la tierra recién removida, bajo las estrellas nítidas en el cielo azul profundo, cobijados por las mantas, viendo las últimas ascuas del fuego usado para cocinar, escuchábamos fascinados los relatos fantásticos y sobrecogedores que nuestra tía narraba en quechua.

ensalzarlo. Las madres suelen “fastidiar” a sus niños pequeños con alguna pareja ideal del sexo opuesto. A los varoncitos les suelen “emparejar” en forma cariñosa con Santa Bárbara, una de las imágenes del pesebre del niño Jesús colocado en uno de los altares de la iglesia. Las niñas son fastidiadas con Tayta Isidro Labrador, el patrón de los campesinos. Este “fastidio” se realiza con mucha alegría y frecuentemente con un “habla de bebés” para darle un tono cariñoso.<sup>56</sup> De esta manera, se “alaba” al niño diciendo que es muy apuesto y que por ser apuesto merece una novia como “Barbarita”. “Fastidiar” significa “enfadar, disgustar o ser molesto a alguien”, según el diccionario, pero aquí este término refiere a la acción de enaltecer al niño cariñosamente con alguien importante del otro sexo, aunque también sí existe la intención de molestar. Estas provocaciones y acciones de “fastidiar” ocurren también en otras sociedades indígenas y no indígenas. Modiano señala que los indígenas de los Altos de Chiapas, México, juegan con el bebé frotando nariz contra nariz, chupándole las mejillas, susurrándole que se lo quieren comer. Asimismo, describe que los adultos miman a los niños cuando juegan con ellos exponiéndolos a supuestos peligros:

Quando entra a la casa un extraño, aunque venga formalmente de visita, se dice al niño, una y otra vez, que vino a robar o a ponerle una inyección. Los adultos hacen esto por juego, mientras miman al niño en los brazos protegiéndolo contra el peligro de que se le habla, y lo hacen hasta que el niño, aterrorizado, rompe a llorar. Entonces lo calman, asegurándole que dentro del círculo de su familia no corre peligro (Modiano, 1974: 137).

Por otra parte, Bateson, al describir la sociedad Bali, sostiene que hay interacciones de fastidio entre la madre y el niño que tienen el efecto de disminuir las tendencias del niño hacia la conducta competitiva y de rivalidad:

La madre, por ejemplo, fastidiará al niño dando de mamar al hijo de alguna otra mujer, divirtiéndose con los esfuerzos de su hijo por desalojar al otro bebé del pecho (Bateson, 1976: 138).

Para Bateson, este tipo de interacciones, además de otras circunstancias, configuran el carácter balinés en medio del cual el niño aprende a evitar las interacciones acumulativas, en una sociedad donde la vida colectiva y los contextos de

---

<sup>56</sup> El “habla de bebé” se expresa en quechua por el uso del diminutivo-cariñoso *-cha*. Así, *murucha* es “semillita”. En castellano se manifiesta por la deformación fonética del sonido /s/ como cuando se dice “papashito” con sentido diminutivo y cariñoso.

la vida cotidiana están contruidos para excluir la interacción competitiva. En Aucará, “fastidiar” parece reflejar un lado cariñoso del trato a los niños para enaltecerlos usando discursos “de bebés”. Al mismo tiempo se muestra otro lado (molestoso y provocativo dirigido al bebé) que reconoce lo ridículo de imaginar al niño tan digno, de tan alto valor. Este encomio y ensalzamiento de los niños, aunque molesto a fin de cuentas, es parte del ambiente tierno y de cercanía emocional en que ellos se desarrollan.

Es bastante común en Aucará observar a las madres, y a las cuidadoras de niños pequeños, hacer bailar al niño con canciones y repeticiones de ritmos mientras se le toma por las manos o por el tórax. Por ejemplo, una repetición sonora asociada a una ternura profunda hacia el bebé es la siguiente.

Apanparanpan paranpapanpan  
Panpachapanpan paranpapanpan

Una canción cargada de regocijo tierno que activa una sonrisa plena y saltitos efusivos<sup>57</sup> de parte del bebé es la que se presenta abajo.

*Tusurukuy takirukuy*  
*Mamaykipa punkuchallampi*  
*Taytaykipa punkuchallampi*  
[Baila y canta con todo tu ser  
En la puerta de tu madre  
En la puerta de tu padre]

Otras expresiones de rutina que escuchan los niños son los “rezos” murmurados por madres, tías y abuelas, en quechua y castellano, antes de dormir y al amanecer, para pedir con devoción a los santos católicos de la iglesia local y a las almas de los antepasados protección diaria para la familia y para el bienestar personal. Esta devoción de los aucarinos se manifiesta en las oraciones expresadas, retirando respetuosamente el sombrero de la cabeza, tanto frente a las imágenes de los santos de la iglesia local como frente a los otros seres tutelares del entorno, como a *Ñawin* en la limpieza de acequias o a *Pacha* y *Wamani* antes de realizar la marcación del ganado, por decir algunos ejemplos.

---

<sup>57</sup> La cadencia de estas dos tonadas presentadas es claramente la de los huaynos, el género musical con el cual se baila en los acontecimientos más profundamente emotivos de los aucarinos y otras comunidades andinas.

Cuando resalto las expresiones afectuosas dirigidas a los niños no desestimo las expresiones y las interacciones que generan enojo o miedo en los niños. De hecho, hay numerosos casos observados donde la madre “asusta” a los niños para fomentar un comportamiento adecuado de parte de ellos. Por ejemplo, una madre le dice a su hija de unos 10 meses de edad “gato-ratón” con una voz de misterio para que no siga hurgando en las cajuelas de una mesa pequeña de una cocina donde estaban de visita. Por otro lado, las madres con frecuencia les dicen a los niños que ya viene “cuco”, un ser fantasmagórico que asusta a los niños, si es que no quieren comer o no obedecen. Asimismo, en las casas se suele ver colgado en la pared del recibidor un látigo pequeño que se usa mayormente para amenazar a los niños que se portan mal, del mismo modo que se usa la hierba *itana* para blandirla delante de los niños quienes obedecen inmediatamente a su sola visión pues ya saben que dicha planta provoca un ardor molesto en contacto con la piel. Las madres dicen que hacen ver el látigo o la *itana* para que los niños se porten bien sin necesidad de usarlos efectivamente, en quechua expresan *yanqalla manchachini* [le asusto sin intención (de pegarle)]. Parece que en Aucará, la generación del miedo o susto en los niños es principalmente una estrategia de corrección de los comportamientos y las conductas no adecuadas.

Este empleo limitado de la provocación al miedo está en tensión con el cuidado que se aplica a los niños para protegerlo justamente del susto, del miedo o de las malas influencias de potencias amenazantes como *pacha* [Tierra], *wamani* [cerro], *wayra* [viento], *chiri* [frío] o del “mal de ojo”. Tal vez, estas amenazas y provocaciones al miedo pueden interpretarse como mecanismos de fortalecimiento de los niños, como se ha reportado en otros pueblos indígenas. Por ejemplo, téngase en cuenta las rutinas generadoras de miedo y enojo para fortalecer a los niños esquimales y socializarlos en valores que no resulten en agresiones (Briggs, 1998) o las pequeñas dosis de provocación del miedo y enojo que contribuyen a fortalecer al niño zinacanteco como balance a la susceptibilidad de los infantes al miedo y la pérdida del alma (De León, 2005).

De todas maneras, existen otras expresiones generadoras de miedo que no son tan evidentes como estas provocaciones descritas. Se trata de relatos sobre “aparecidos” y “fantasmas” que los niños escuchan desde muy pequeños. Por ejemplo, los relatos sobre *qarqacha* producen un profundo miedo a la noche, a los rebuznos y relinchos extraños en las noches, a las sombras extrañas en las noches de luna, porque este ser “mitad hombre y mitad mula” aparece en las noches cuando se comete

algún incesto en el pueblo. Habría una contradicción entre generar el miedo a las noches y la necesidad de formar personas que sean capaces de andar de noche en un poblado rodeado de campos oscuros a donde es necesario ir para desarrollar tareas fundamentales para la agricultura y la ganadería. Se podría plantear la hipótesis de la compensación o el balance entre el ambiente de calidez y ternura que se le brinda al niño como protección frente a las condiciones ásperas del medio natural serrano y las potenciales amenazas de fuerzas naturales con quienes hay que convivir con los mismos términos de interrelación planteados entre los humanos. Las provocaciones de miedo y susto pueden ser interpretadas como parte del cuidado que se brinda al niño para que se desarrolle atento a las amenazas de las potenciales naturales y sea respetuoso de las reglas sociales.

Sin embargo, lo que escuchan los niños en la vida diaria no solamente son los relatos locales y los comentarios cotidianos sobre el entorno inmediato. Los niños ven también programas de televisión o filmes en reproductores de vídeo. En el capítulo 7 describo los comentarios de niños de 6 años quienes, ante la oportunidad de narrar algo en la escuela, relatan tanto narraciones locales sobre *qarqacha* como episodios de las películas del muñeco diabólico de televisión conocido como Chucky. Estas evidencias muestran, por un lado, que los niños escuchan tanto las narraciones locales como los episodios llegados desde las ciudades a través de imágenes de audio-vídeo. Por otro lado, las sensaciones de miedo son provocadas en los niños tanto por rutinas expresamente dirigidas a generar el susto como por relatos y episodios narrativos de múltiples consecuencias como los relatos de *qarqacha* y las películas de la industria del cine y la televisión.

### **Los niños y el entorno natural**

Los niños, al ser cargados por la madre desde muy pequeños, participan en las interacciones que ella, o la cuidadora, realiza en las labores rutinarias de la agricultura y la ganadería. Este tránsito por los espacios naturales y los dominios humanos permite al niño familiarizarse con estos espacios y con los seres que moran en ellos. Los actos y rituales de comunicación y colaboración que los humanos realizan con otros seres humanos y con los seres de la naturaleza son observados y escuchados cotidianamente por los niños desde muy pequeños. En este sentido, este acercamiento de los niños hacia estos espacios del entorno natural se produce en el marco social de

una cercanía con su cuidadora y con los otros adultos que realizan las actividades productivas y los eventos sociales.

Esta cercanía se manifiesta, por ejemplo, en los cantos de celebración de la siembra (*harawi*) que expresan la euforia de haber terminado una actividad importante para la alimentación familiar pero también la preocupación por la posibilidad de no estar en este mundo en la próxima siembra. Son cantos que ruegan a los seres tutelares para que la siembra sea exitosa y las plantas sembradas crezcan con el otorgamiento de lluvias y buen clima. En estos cantos también se expresa una especie de anhelo por seguir contando con la colaboración recíproca de los compadres que ayudan físicamente en el trabajo de la siembra y a la vez otorgan el invaluable encuentro social que hace “amena” la actividad de siembra. Tal vez, en el fondo, lo que se expresa es esa interminable inseguridad de no saber si se seguirá contando con esta alianza de compadrazgo y con las presencias personales para la siembra del siguiente año. Un escritor peruano, conocedor profundo del quechua por haber vivido desde su primera infancia entre indios, traduce así las canciones del *harawi* que escuchó en las comunidades andinas del sur peruano:

Recuerda que somos tus criaturas, acuérdate, madre nuestra, que sufrimos, oye la voz de tus hijos que lloran, recibe en tu corazón cariñoso esta semilla que hemos sembrado, dale tu aliento... (Arguedas, 1989: 77).

Al transmitir la emoción que se siente al escuchar estos ruegos profundos cantados en tono alto de manera que inundan la naturaleza circundante, este mismo autor sostiene:

Sólo la voz y la emoción del hombre que habita sobre la tierra, sabiendo que ésta es viviente, puede dar una fuerza tan extraña, verdaderamente infinita, a una imploración. El hombre forastero que la escucha la considera un poco salvaje; el artista, por más extraño que sea, llega a percibir la profunda energía del canto; y el que ha vivido siempre en estos pueblos, por más civilizado que esté, siente al mundo como iluminado, como animado y sacudido por una humana emoción (Arguedas, 1989: 77).

En el capítulo siguiente describo el cuidado y ternura que una niña de tres años recibe de su madre mientras participan en la siembra. La niña juega sola cuando la madre está ocupada en las actividades de la siembra. En los momentos de descanso la niña participa en las interacciones de los adultos tomada de la mano de la madre y escuchando las conversaciones y las canciones ceremoniales de la siembra. Además

de escuchar la alegría de las conversaciones y las canciones, la niña escucha también el tono de respeto y temor hacia las ánimas del atardecer, desde la calidez en la espalda de su madre (Ver Foto 5). Este ejemplo, es una muestra del clima tierno que cobija a los niños cuando acompañan a sus madres en las labores del campo, donde experimentan también sinsabores y temores, pero ubicados cerca de la madre y envueltos en la protección de adultos convocados por lazos de parentesco, compadrazgo y colaboración.



Foto 5. Niña cargada en la espalda de la mamá observa cuando las señoras cantan

La comunicación y la cooperación con los seres del mundo natural también pueden efectuarse en el ambiente del hogar ya que las casas tienen huertas con distintos árboles donde llegan a dormir las aves. Estas aves tienen distintos cantos que son codificados desde la visión humana como formas de comunicación entre ellas y los seres humanos. Algunas aves anuncian malas noticias, buenas nuevas o expresan una colaboración con la madre en su tarea de formar a sus hijos. Por ejemplo, si los niños se resisten a tomar sus alimentos, las madres suelen decir que escuchen bien el canto de una paloma que dice *punyay punyay warmachaykita punyay* [pégale, pégale, a tu hijito pégale]. Según las madres, esta paloma está cantando diciendo que debe pegar al niño si éste no obedece a la madre. Desde niños escuchamos cantar a esta paloma y nos parece que suena ciertamente como *punyay punyay warmachaykita punyay*, aunque esta frase es una adaptación onomatopéyica del canto de la paloma. Normalmente, después de escuchar este canto los niños creen que la paloma sabe de la desobediencia y comen su comida sin mayores resistencias.

Como se vio en el Capítulo 3, el acercamiento de los niños hacia el medio natural se realiza también mientras desarrollan juegos en el campo durante el pastoreo o el cuidado de los frutos. Solos o en grupos, con hermanos mayores y menores, los

niños realizan el trabajo de cuidado del sembrío y de los animales como parte del rol que tienen en la familia. En estos largos periodos alejados de la casa, en contacto con el medio natural variado, los niños construyen mundos imaginados con base a los sentidos y materiales locales y usando también las expectativas orientadas a las ciudades. Así, juegan a distintos roles de los adultos desde las ocupaciones y los papeles característicamente locales, como los danzantes de tijeras, hasta los comerciantes que tienen una intensa relación con las ciudades y con las redes de los mercados. En estos juegos y en este conocimiento paulatino del medio natural, los niños aprenden mediante la observación de la labor de los adultos y el apoyo de los hermanos mayores.

### **El afecto vivido por los niños**

En la literatura sobre desarrollo de los niños andinos se habla a menudo de un “tono emocional” en la relación de los niños con los socializadores. En estos estudios, aparecen nociones como “afecto”, “cariño”, “ternura” y “amor”. Según el diccionario “afecto” es cualquiera de las pasiones del ánimo, especialmente el amor o el cariño. En su sentido particular de amor o cariño, el afecto es vivido por los niños aucarinos en la cercanía física y emocional con sus cuidadores, como se ha descrito en los apartados anteriores. Los niños observan y sienten el afecto que se expresan los adultos en el tipo de relaciones sociales vividas en la comunidad. Así, una de las formas de convivencia reconocidas en las comunidades andinas es la **relación de reciprocidad**. En Aucará, las relaciones de reciprocidad implican complejas alianzas de intercambio y apoyo entre parientes y compadres que no se pueden caracterizar únicamente como sistemas eficientes de cooperación económica y relaciones de mercado. Del mismo modo, no parece conveniente definir la reciprocidad como una única posible forma de expresar el afecto en las comunidades andinas.

Anderson sostiene que algunos investigadores han relacionado el concepto de reciprocidad como parte del referido tono emocional porque supuestamente esta noción es fundamental en la organización social andina y por extensión en la relación entre el niño y sus padres. Uno de los ejemplos que le permite sostener esta conexión es el siguiente pasaje:

El niño aún desde los 3 años empieza a desarrollar un sentimiento de reciprocidad, es decir de dar algo a cambio de lo recibido, ya sea físico o espiritual. El niño que recibe un regalo trata de dar algo a cambio, sean

productos de su chacra o algo de sí mismo. Para el campesino casteño, la reciprocidad es su más clara expresión de afecto. Lograr de un niño un abrazo es casi imposible; sin embargo, él siente el cariño que recibe y demuestra su reciprocidad también por ello<sup>58</sup> (Subrayados míos. Haboud, Marlene, citado en Anderson, 1994: 31).

Indudablemente, en una comunidad andina como la de esta cita, o en Aucará, la reciprocidad implica también una forma de afecto, pero las relaciones de reciprocidad van más allá del afecto y en la vida de estas comunidades hay otras formas de expresar este afecto.

En Aucará se observa que los niños desde muy pequeños participan en las interacciones entre los adultos y entre éstos con los habitantes del mundo natural. Esta participación implica formas de observación de actividades de adultos mediante las cuales, aunque callados y tranquilos, los niños aprenden los sistemas de comunicación verbales y no verbales y las formas de interacciones entre los distintos miembros de la familia y la comunidad. Por lo tanto, los niños aprenden las relaciones de cooperación en las que participan sus padres y los miembros de su familia. En los apartados anteriores he descrito algunas formas de cooperación que se dan en la siembra. En esta comunidad, los niños crecen experimentando desde pequeños estas relaciones de colaboración entre los parientes y compadres. No todas las formas de colaboración resultan exitosas pues, como en cualquier comunidad, hay conflictos y tensiones entre sus miembros. A pesar de estos sinsabores, los niños viven la cercanía emocional de los contextos familiares y comunales que forman sentimientos de cohesión social manifestados en las formas de colaboración y expresiones del afecto sostenidas durante toda la vida.

Quizá la manifestación del afecto se refleja mejor en el código lingüístico de uso habitual de este tipo de comunidades andinas. En quechua, *kuyay*,<sup>59</sup> si bien contiene la noción básica de “querer” o “amar”, se usa además para hacer referencia al proceso de contribución recíproca entre los parientes y los compadres. Así, cuando se dice *kumpariymi kuyaykuwan* [mi compadre me ha querido], además del cariño expresado en la traducción literal se manifiesta que se ha recibido una contribución que debe ser retornada en otra ocasión en el marco de la reciprocidad entre compadres. Estas nociones se encontraron en un estudio sobre el parentesco y la reciprocidad en una

---

<sup>58</sup> Haboud de Ortega, Marlene. 1980. “La educación informal como proceso de socialización en San Pedro de Casta”. Debates en Antropología N° 5 (junio 1980), pp. 71-114. Citado en Anderson (1994: 31).

<sup>59</sup> Cerrón-Palomino (1994) señala que *khuyay* es tanto sustantivo “amor, ternura” como verbo “amar, querer”.

comunidad andina de Ayacucho, el mismo departamento donde se ubica Aucará. Isbell describe así uno de los eventos de limpieza de las acequias (*yarqa aspiy*) en la comunidad de Chuschi:

The day after the public observance of the *Yarqa Aspiy*, each of the 18 *varayoc* held a special celebration (a *convidio*) in his house for his *kuyaq*, those who had shown that they “love him” by contributing to his *cargo* or responsibility to carry out the ritual. In an interview in his house, the *alcalde* of *Uray Barrio* explained that the obligation to contribute “with one bottle (of *trago*) or perhaps with two bottles rests with those who care for us” (1977: 91).

En esta comunidad de habla quechua *kuyaq* es el que contribuye con los que asumen el *cargo* del evento social. Como señalé antes, no se puede negar que *kuyaq* [el que quiere] expresa básicamente el cariño aunque en este caso está aludiendo más al contribuyente a quien debe devolverse en la misma medida de lo recibido. Tal vez una traducción más cercana de *kuyaq*, en este contexto, sería “el que contribuyó conmigo con algo y a quien debo devolver en el mismo sentido cuando le toque pasar su *cargo*”.

El “tono emocional”, el afecto que describo en Aucará, se ha reconocido también en otras comunidades andinas del Perú, como se muestra en el siguiente pasaje:

A los niños se les trata con mucho cariño, cuidado y ternura, sobre todo si éstos son pequeños. A los mayores se les asigna responsabilidades con cariño. Los hijos a su vez responden con respeto y cariño. No faltan bromas que se hacen entre padres e hijos. La mamá es la que prodiga mayor afecto a los hijos; al papá se le teme porque es quien castiga en caso de infracción<sup>60</sup> (Anderson, 1994:34).

A diferencia de estas descripciones algo genéricas de las expresiones de cariño y cuidado, he descrito el tipo de afecto dirigido a los niños al presentar interacciones situadas en la vida cotidiana de la comunidad, intentando recoger los sentidos manifestados y vividos por los pobladores.

---

<sup>60</sup> García Blázquez, Raúl y Jesús Ramírez (1969). La familia en Argama. Aspectos socio económicos. Lima: Instituto Indigenista Peruano. Citado en Anderson (1994: 34).

### **Significado de la “violencia” en el contexto social aucarino**

Algunas interacciones entre los niños y sus cuidadores presentadas en el capítulo siguiente configuran un matiz de “violencia” verbal que fácilmente se confunde con acciones de violencia familiar. Esta asociación tal vez se sustenta en los prejuicios generalizados que circulan en la esfera nacional peruana acerca de los andinos “acostumbrados a pegar”. En este apartado quiero argumentar que este matiz de violencia verbal notado en las interacciones cotidianas constituyen parte de un conjunto de guías e indicaciones para la formación adecuada de los niños. Es innegable que existe violencia física y simbólica en casos aislados contra los niños y contra los cónyuges, pero eso no forma parte de un comportamiento colectivo de los pueblos andinos. Sin embargo, existe una idea generalizada sobre el marido andino que golpea a su esposa. Según esta idea, las mujeres andinas suelen expresar: “más me pegas, más te quiero”. Las canciones populares andinas hablan también de este temor a la violencia de parte de los maridos. Por ejemplo, en una canción se resalta el cuidado tierno de los padres durante la infancia: *Kuyasqay mama taytayqa uywakuwarqa wayta rusaspi chawpillanpim* [Mis amados mamá y papá me han criado en el medio de rosas en flor]. Pero, cuando se pasa del cuidado amoroso de los padres a la etapa de esposa, se pide la protección del señor cura frente a la posible violencia del marido: *Siñorllay waqra kura qarkaykullaway lisu runapa makichallanmanta* [Mi señor cura pecador, atájame de la mano de ese atrevido hombre] (Ver la canción “*Kuyasqa tayta mamay*” en el Anexo 1). A pesar de este imaginario popular, la violencia es esporádica y atípica en los hogares. El matiz de violencia aparente reconocido en las interacciones debe ser considerado como parte de la formación de los niños y valorado en el contexto de las expresiones de calidez y ternura recibidas por ellos.

Por ejemplo, doña Juana, una de las madres observadas en interacciones con sus hijos, se acerca al oído de su hija y le dice en forma de susurro: *aya mikuruwachwan* [mantente quieta y en silencio, de lo contrario el difunto nos puede comer], para que se comporte de manera adecuada en un momento de visita donde hay adultos a quienes se debe respetar mostrando silencio y tranquilidad. En otro caso, doña Alejandra le dice a su nieto “Si tomas agua fría te vas a morir”, para que tenga cuidado de no tomar agua de la tubería o de las acequias porque no existe seguridad de su limpieza, en el contexto de una visita donde esta abuela está conversando con otras señoras e indica a su nieto que no interrumpa la conversación de los adultos. Una niña de 6 años le dice a otra compañera de juego de la misma edad “Pégalo si no

come” cuando la niña que hace de bebé simula no querer comer en un juego de papeles de madre e hija. Estos ejemplos parecen reflejar un matiz de violencia simbólica. Sin embargo, estas manifestaciones de violencia simbólica o física ocurren como parte de los esfuerzos de formar a los niños para que sean respetuosos de los adultos, para que sean obedientes con sus padres, en la perspectiva de formar personas plenas. Asimismo, ocurren en el ambiente de calidez y ternura familiar en que crecen los niños en esta comunidad. Hay que recordar que estas provocaciones de miedo pueden ser interpretadas como mecanismos de fortalecimiento de los niños, como ya se discutió en un apartado anterior.

Desde una visión histórica de la realidad comunal, vale la pena mencionar las consecuencias de la violencia armada que la comunidad sufrió durante más de una década. Durante estos años (1982-1995) se produjeron matanzas, desapariciones, torturas, abusos innumerables, contra la población civil de esta comunidad y de muchas otras del sur andino peruano. Los dos grupos enfrentados, las fuerzas armadas gubernamentales y los alzados en armas, tienen en su haber asesinatos que no forman parte de las muertes en acciones de combate “regular”. Estas muertes y vejámenes han dejado secuelas trágicas en la vida comunal. Llama la atención que cuando se habla de esta época se hace con eufemismos, evitando llamar las cosas por su nombre. Durante los eventos sociales de la comunidad, después de la guerra, sale a relucir en intensidades distintas los resentimientos y las acusaciones por la muerte de familiares en esa época, aunque no se manifiestan los síntomas de degradación y desintegración familiar reportados en la capital del departamento de Ayacucho, fenómenos como las bandas juveniles, los huérfanos abandonados y hogares destruidos. En Aucará, el tejido social local, de hondas raíces históricas, se mantuvo firme a pesar de este periodo de violencia y tal vez su poder regenerativo se fortaleció por la llegada de otras familias que comparten estas raíces históricas, aunque algunos aucarinos digan que el poblado se ha indigenizado por el aumento de familias llegadas de los poblados más pequeños de esta “zona cultural”. Luego de la “pacificación” los eventos sociales locales, suspendidos durante los años más crueles de la guerra, poco a poco fueron retomando su curso y actualmente estos eventos sociales totalizantes hasta se celebran con más pomposidad que antes, pues los aucarinos que tienen una posición económica solvente en las ciudades regresan al poblado a sostener uno de estos eventos debido a que el prestigio social en este pueblo se gana y conserva por la

capacidad de asumir un cargo de “mayordomo” o “adornante” o el “cargo de danzante de tijeras”.

En resumen, este capítulo describe situaciones de cercanía física y emocional entre los niños y sus cuidadores que conforman ambientes de calidez. Asimismo, los cuidados recibidos por los niños de parte de las madres y otros familiares, los relatos, las canciones y los consejos escuchados en la intimidad de la vida familiar y comunitaria sugieren una ternura que envuelve el desarrollo de los niños en esta comunidad. Las nociones de calidez y ternura expresan los sentidos y las experiencias vividos por sus pobladores en el marco de la educación familiar y comunitaria. En este entorno se forman los niños aucarinos. Este entorno es el contexto social de fondo donde se desarrolla la formación particular de los niños aucarinos, una educación que exige ser tranquilos y silenciosos frente a los adultos, como se mostrará en el capítulo siguiente.

## CAPÍTULO 5

### LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA ORIENTADA AL RESPETO

En el capítulo anterior he presentado descripciones de las interacciones y los significados vividos por los pobladores que revelan la naturaleza de la calidez y la ternura que caracterizan el entorno familiar y comunitario aucarino. Esta atmósfera protectora y afectuosa configura el marco sociocultural en que crecen los niños participando en las actividades rutinarias relacionadas básicamente con la agricultura y la ganadería. En este capítulo pretendo mostrar el fomento del **respeto** de parte de los niños hacia los adultos en los mismos contextos e interacciones de la vida cotidiana. Sostengo que la herencia andina se manifiesta en las aspiraciones que los padres expresan y viven sobre la formación plena de la persona.

La movilidad de la población y el incremento de las relaciones con las ciudades y los mercados han ocasionado que las prácticas y las aspiraciones orientadas a las ciudades y la escuela se incrementen en la comunidad. Los datos recopilados en este contexto social dinámico y variado sugieren que las prácticas sociales locales de hondas raíces históricas, que promueven un tipo de respeto, **coexisten** con otras prácticas promovidas como parte de la orientación hacia la vida en las ciudades y hacia la formación escolar, en las cuales esta clase de respeto no figura de manera central o se entiende en otros términos. Así, las prácticas y valores sociales que se asocian con una orientación a las ciudades y la escuela, aunque parezcan ser incompatibles con las aspiraciones locales, de hecho, muchas veces, se “integran” a las prácticas locales sin que esto necesariamente indique conflicto o contradicción.

En una primera parte presento ejemplos de prácticas educativas orientadas hacia el comportamiento respetuoso de parte de los niños hacia los adultos. En una segunda parte analizo las nociones de vergüenza y timidez como experiencias vividas por la sociedad aucarina y como sentimientos relacionados con la noción de respeto inculcado a los niños. En la tercera parte organizo y analizo las ideas y opiniones de los padres sobre la educación de los niños para el respeto a los adultos, como parte de las expectativas de la población acerca del ideal de persona.

#### **Orientación hacia el comportamiento respetuoso**

En el contexto social variado de la comunidad de Aucará, padres y abuelos realizan diversas acciones que orientan el comportamiento respetuoso de los niños en

presencia de los adultos. Las interacciones entre los adultos y sus hijos que estas acciones conllevan se identifican mayormente en el ámbito de visitas, eventos públicos y actividades productivas, situaciones en las que usualmente estuvieron presentes niños de distintas edades y cuando se espera un comportamiento silencioso de éstos para que los adultos pudieran desarrollar satisfactoriamente sus interacciones sociales. Más adelante se podrá comprobar que la orientación del comportamiento respetuoso de los niños aparece más frecuentemente en las interacciones entre la madre y sus hijos, pues en esta comunidad las madres son las principales cuidadoras de los niños pequeños.

La noción de “respeto” presenta una gama variada de sentidos en la literatura sobre la socialización de los niños, algunos de ellos diferentes entre sí. Por ejemplo, en algunas comunidades indígenas se ha reconocido el respeto por la autonomía de los niños (Rogoff, 2003: 202). En comunidades del bosque tropical amazónico, parece que el aprendizaje de los niños implica el respeto a los mayores y a sus conocimientos (Aikman, 2003: 173). En familias mazahuas, México, Paradise (1987) reconoce un respeto por los niños en el cuidado, la seriedad y el aprecio manifestado hacia los bebés. En comunidades indígenas de la Sierra de Texcoco, México, Lorente Fernández (2006) reporta que los niños son respetuosos cuando responden correctamente a los padres, consumen el alimento preparado por éstos y ayudan en la vida doméstica. Taggart (2003) registra que los nahuatl del norte de Puebla, México, inculcan el respeto formando a los niños “como un ser humano” que tenga misericordia, que responda con consideración y sea obediente. En el pueblo Manus de Nueva Guinea, Mead (1972) encuentra que esta sociedad inculca el respeto a la propiedad privada hasta en los niños más pequeños aunque no enseña respeto por las personas de edad o mayores conocimientos. En el campo de la educación escolar, el “respeto” también se entiende de diversas maneras. Por ejemplo, Paradise (2004) encuentra que niños indígenas en México muestran una apertura hacia la realidad cultural que representa la escuela de tal manera que su presencia en ella implica reconocimiento y respeto hacia la escuela y lo que ésta representa. Sostiene que en la vida cotidiana de la escuela se pueden encontrar relaciones de respeto entre niños y profesor, entre padres y profesores si se comprenden mejor aspectos relevantes del contexto o se da cuenta de lo que significan los comportamientos de y para las personas involucradas. En otros casos, “respeto” es un ideal del sistema educativo

escolar manifestado como tolerancia y reconocimiento a la diversidad social (Delors, 1996; Etsa, 1996: 188; López, 1996: 32; Zavala, 2002: 67).

En la región Andina peruana, Anderson documenta varios trabajos que reconocen el fomento del respeto entre los niños de comunidades andinas. Así, cuando analiza el parentesco como un factor de los patrones de socialización dice:

Las fuentes concuerdan en señalar que los padrinos tienden a ser escogidos entre los parientes, aunque en algunos casos se procura que el niño tenga un padrino cuya situación económica supere la de los padres. En cualquier caso, los padrinos aceptan la responsabilidad de interesarse por el progreso del niño, quien a su vez les debe respeto y consideración (Anderson, 1994: 11).

Esta misma autora cita a Bolton y Bolton quienes realizaron observaciones en una comunidad andina de Puno, Perú. Ella ubica la “lección” de respeto dentro de las llamadas “técnicas que usan los agentes socializadores para estimular el desarrollo cognitivo de los niños o para enseñarles intencionalmente información y habilidades”:

Preguntamos a los informantes qué es lo que pensaban que se debía enseñar a los niños, y la mayor parte del tiempo encontraban dificultad en responder a esta pregunta. La respuesta más común era que los niños debían ser enseñados a ser «respetuosos». El significado de «respetuosos» es bastante circunscrito. Un niño debe saludar, esto es, decir «buenos días» cuando se encuentra con un adulto. A menudo oímos a los padres indicar a sus hijos, explicando «siempre saluden a sus mayores cuando se crucen con ellos en el camino». Esta lección es considerada la más importante que puede recibir un niño. Y cumpliendo con este entrenamiento, la mayoría de los niños caminan por los senderos de la aldea ya sea murmurando o gritando «buenos días, tío» o «buenos días, tía» a la gente que encuentran a lo largo del camino.<sup>61</sup> (Anderson, 1994:24)

Los sentidos distintos de “respeto” en comunidades indígenas y rurales plantean que esta noción va más allá de los saludos. A pesar de la dificultad que conlleva su empleo, por los sentidos variados que adquiere, usaré este término debido a que los mismos pobladores de Aucará lo manejan cuando expresan sus opiniones, en quechua o castellano, sobre la adecuada educación de los niños. Como se verá a lo largo del capítulo, el término “respeto” adquiere sentidos y significados vividos por esta

---

<sup>61</sup>Bolton, Charlene y Ralph Bolton. 1981. “Técnicas de socialización entre los qollas”. Trabajo presentado en el 49 Congreso Internacional de Americanistas, Roma. Versión en español traducida para el congreso “Investigaciones acerca de la mujer en la región andina”, Lima (junio 1981), p. 4-5. Citado en Anderson (1994: 24).

comunidad enraizada en la herencia de civilizaciones andinas, y manifestados en prácticas y valores orientados a la formación de personas que alcanzan la plenitud mediante el cumplimiento de obligaciones familiares y comunales. En quechua el equivalente para “respetar” es *yupaychay* según Cerrón-Palomino (1994) y Soto (1976 a). Sin embargo, este término no se usa en la vida diaria de Aucará.<sup>62</sup> *Yupaychay* se deriva del verbo *yupay* [contar, calcular]. Este hecho es bastante semejante a la cercanía entre las nociones castellanas “considerar” y “calcular” que forman parte del sentido de “respetar”.

La incorporación del término castellano “respeto” en el repertorio lingüístico de los hablantes de quechua aucarino revela un fenómeno que recibe múltiples denominaciones, la más común de las cuales es “préstamo lingüístico”. Bonfil (2003: 195) lo denomina **apropiación**. La incorporación de vocablos pertenecientes al sector hegemónico no empobrece el léxico de la lengua indígena, ni socava el imaginario y la vivencia local que llenan de vida a la palabra prestada. La palabra “prestada” ingresa con algo de su significante y su significado pero en el uso cotidiano adquiere los sentidos que la sociedad local le asigna. Entonces, la apropiación de la palabra “respeto” en Aucará no es por la falta de vocablos en la lengua indígena, pues existe *yupaychay* y también *uyakuy* [obedecer, escuchar en beneficio de uno], éste último como una de las bases del ser respetuoso y cuyo sentido se origina en *uya* [cara] porque el obedecer implica dar la cara, del mismo modo que “acatamiento” y “recelo” son parte del concepto de “respeto” en castellano (Real Academia Española, 1997).

Adicionalmente, el quechua muestra una serie de morfemas en las que se expresa “cortesía” y “cordialidad”, actitudes que forman parte del “respeto”. Dos lingüistas quechua hablantes han reconocido los sentidos de “cortesía” en morfemas quechuas. En efecto, Cerrón-Palomino (1987) y Soto (1976 b) reconocen la cortesía en el morfema *-ri*, por ejemplo en la expresión *tiyariy*<sup>63</sup> [siéntate por favor], donde *-ri* tiene el sentido inceptivo de inminencia en la acción del mismo modo que expresa cortesía. Asimismo, se reconoce que el diminutivo *-cha* y el direccional *-yku* expresan cortesía cuando van juntos o cuando el último aparece sin el primero, como en las expresiones *tiyachaykuy* [siéntate un momentito por favor (ahí)], *tiyaykuy* [siéntate por favor (ahí)].<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Se podría decir que el término *yupaychay* está en “desuso” en el quechua aucarino, pero como quechua hablante al pronunciar la palabra siento el reflejo de la noción de “considerar” o “valorar” que en quechua puedo expresar con la noción de *chaninchay* [valorar].

<sup>63</sup> *Tiyariy* se segmenta así: *tiya-* [sentarse] *-ri* [inceptivo] *-y* [imperativo].

<sup>64</sup> Las segmentaciones son como sigue: *tiya-* [sentarse] *-cha* [diminutivo] *-yku* [direccional] *-y* [imperativo]; por otro lado, *tiya-* [sentarse] *-yku* [direccional] *-y* [imperativo].

Las expresiones imperativas muestran en forma más clara las actitudes de cortesía pues en la relación cara a cara, entre el hablante y el oyente, es cuando se requiere expresar deferencia al interlocutor aun más si se trata de manifestar la llamada función conativa del lenguaje. Estos morfemas quechuas que expresan cortesía también ocurren en expresiones no imperativas que sería muy largo de detallar en este trabajo. Los ejemplos presentados muestran que la incorporación del término “respeto” en los discursos aucaínos no es por la inexistencia de un vocablo quechua que le corresponda.

#### Dos ejemplos de formación de niños en el ámbito de las visitas

En las observaciones etnográficas realizadas en esta comunidad en distintos periodos entre los años 2000 y 2005, he identificado acciones y conductas consistentes de madres y abuelas que promueven en los niños un comportamiento considerado como el adecuado frente a los adultos presentes en las interacciones públicas. Estas madres y abuelas generalmente son las de menos escolaridad y las de menos experiencia de vida en contextos ciudadanos, características correlacionadas con el uso predominante del quechua.

#### Doña Juana

El primer ejemplo es de doña Juana, madre de 6 hijos y abuela de un nieto. Veremos cómo ella indica a sus hijos que mantengan silencio y permanezcan quietos cuando están de visita, reciben visitas o están en lugares públicos con participación de adultos. Cuando se iniciaron las observaciones, su última hija tenía 3 años y otro hijo menor tenía 7 años. Durante estas interacciones con la familia de doña Juana, noté que ella fue sistemática en exigir silencio y tranquilidad a sus dos hijos menores, en el contexto de visitas como las siguientes.

Doña Juana ha llegado de visita con su hijo de 7 años y su hija de 3 años. Estamos sentados en torno a una mesa pequeña para tomar el té que doña Julia, la anfitriona, acostumbra a servir a sus visitas. Mientras las dos señoras conversan animadamente usando mayormente el quechua, los niños hacen movimientos que interrumpen la conversación de los adultos. Entonces, la señora Juana, al mismo tiempo que atiende la conversación, dice a sus hijos que permanezcan quietos o les hace gestos faciales para que guarden compostura. Uno de los gestos faciales que puedo reconocer claramente es cerrar los ojos varias veces en forma rápida.

Cuando las dos señoras hacen referencias a los dos niños presentes, doña Julia, auarina con experiencia de vida en la ciudad, pregunta a éstos para confirmar algún dato de la conversación y ellos contestan en seguida y con brevedad. Pero doña Juana, con mayor tiempo de vida en una comunidad andina, no se dirige a sus hijos para preguntarles algo o para animarles a hablar mientras están en conversaciones de adultos.

En cierto momento que el niño de 7 años adopta una posición inadecuada en la silla, doña Juana en forma disimulada le da una patada suave debajo de la mesa para llamarlo al orden sin mencionar palabra alguna y el niño se coloca en una posición adecuada. En otro momento que la niña de 3 años despedaza y desperdicia un pan, doña Juana se acerca al oído de la niña y le dice algo para que no lo siga haciendo. Cuando la niña termina de tomar el té, su mamá le anima a agradecer acercándose al oído de la niña, y la niña dice “gracias” en castellano. El niño había terminado antes el té y había agradecido también en castellano (08/06/2000).

En otra ocasión, doña Juana llega de visita a la casa de doña Julia en compañía de su hija de 3 años. Se ha observado que esta niña está permanentemente junto con su madre en distintos ambientes de la comunidad. Cuando doña Juana llega, están también de visita dos familiares de doña Julia, ambas profesoras jubiladas. Entonces, doña Juana saluda en voz baja a todos los presentes y toma asiento en forma “tímida” en el extremo de una banca de tal manera que se ubica algo alejada del centro de la mesa. Cuando su pequeña hija se acerca hacia ella para indagar en forma notoria qué tiene en las manos, le susurra en los oídos una advertencia para que se porte bien delante de las personas mayores que en ese momento están conversando. La visita es bastante breve y doña Juana se retira una vez que logra decir a doña Julia el motivo de su presencia. Quedo con la curiosidad de saber qué le dijo doña Juana a su hija en los oídos para que se mantenga quieta. Otro día subsiguiente, doña Juana me explica que había susurrado en el oído de su hija la frase quechua *upalla kay aya mikuruwachwan* [mantente quieta y en silencio, de lo contrario el difunto nos puede comer] (03/06/2000).

En estas descripciones se nota la preocupación de doña Juana por conducir el comportamiento de sus hijos menores para que sean respetuosos de la presencia de los adultos y de sus interacciones. Mientras conversa, la señora Juana está pendiente permanentemente de la conducta de sus hijos menores. Cuando hay movimientos o expresiones verbales de los niños que amenazan con interrumpir estas conversaciones o significan una intromisión en la interacción adulta, ella inmediatamente realiza indicaciones verbales o gestuales, explícitas o encubiertas, para orientar el comportamiento silencioso y tranquilo de sus hijos. Al mismo tiempo que hace estas indicaciones trata de seguir la conversación con los otros adultos presentes. El

**comportamiento respetuoso** en estas situaciones específicas significa mantener silencio y actuar con tranquilidad y sin protagonismo frente a los adultos.

Otro hecho notorio es que doña Juana no establece conversaciones “ostentosas” con sus hijos cuando ella está conversando con otros adultos. Incluso cuando otros adultos hacen referencia a sus hijos menores ahí presentes, esta madre no entra en conversación con éstos. Puede dar algunas indicaciones o preguntar a sus hijos, pero esto se realiza de manera discreta. Se ve que en cambio doña Julia, con vivencia prolongada en la ciudad, intenta incorporar a los niños haciéndoles preguntas en voz alta; ellos, a su vez, contestan brevemente sin elaborar conversaciones. Como doña Juana, las madres aucarinas con menor experiencia escolar no intentan entablar este tipo de diálogos con sus hijos en presencia de otros adultos, aunque en forma constante les dan indicaciones verbales y no verbales para que se comporten bien, realizando preguntas o advertencias verbales discretas en sus oídos.

En otras situaciones se ha observado que doña Juana entra en contactos corporales coordinados con su hija de 3 años cuando ésta se acerca a pedirle algunas orientaciones de comportamiento, a veces sólo a través de movimientos corporales o gestos. Las madres aucarinas con escasa escolaridad y con poca experiencia de vida en ciudades llevan a sus bebés en la espalda o los llevan caminando sin establecer conversaciones con ellos como lo harían si fueran adultos. En el capítulo anterior se ha mostrado que cuando una madre se acerca a otra que tiene un niño en la espalda, establece conversación con la madre del niño aunque interactúa con el niño mediante gestos al quedar ubicados muchas veces cara a cara. No se dirige al niño para establecer conversaciones o para tener respuestas de él, se dirige a la madre con relación al niño.<sup>65</sup>

El uso del silencio o el empleo mesurado del habla en las interacciones comunicativas se advierte en distintos contextos culturales. Por ejemplo, Rogoff (2003: 311-313) reconoce distintas formas de comunicación preferidas culturalmente en contraste con formas de comunicación que valoran el uso preponderante de la verbosidad mayormente ligado a habilidades fomentadas en las escuelas. Menciona la socialización para el silencio, “socialization for taciturnity”, entre los Inuit de Québec donde se espera que los niños aprendan viendo y escuchando. En otros casos, la

---

<sup>65</sup> Esto parece contrastar con comportamientos de madres de otras comunidades indígenas. Modiano reporta que en los Altos de Chiapas, México, “el niño cuando está despierto, con frecuencia está amarrado a la espalda de la madre, con la cabecita sobre el hombro de ella, de manera que con que la mujer simplemente se vuelva hacia atrás, aun durante su trabajo, los ojos les quedan casi al mismo nivel, por lo que tienen lugar conversaciones como si fuera entre adultos” (1974: 76. Subrayados míos).

circunspección es valorada en algunas sociedades africanas en las que el habla es usada cuidadosamente. En este mismo sentido, la brevedad en el habla, “succintness”, es valorada en las comunicaciones entre japoneses. Finalmente, en comunidades donde se valora la reticencia, los mensajes y las instrucciones se transmiten en forma indirecta a través de proverbios y relatos. En estas diferencias culturales del uso cuidadoso del habla en las interacciones de los niños con los adultos, se ubica el fomento del silencio y la tranquilidad de los niños acafinados en las interacciones con los adultos.

Quiero enfatizar que en las conversaciones y en las entrevistas grabadas que realicé a los padres con menor escolaridad y menor experiencia citadina, en presencia de sus hijos menores, no se produjeron interrupciones de estos niños a las conversaciones o intervenciones verbales frente a preguntas dirigidas a los padres. En cambio, en conversaciones con padres acafinados con experiencia citadina y con estudios de educación superior se notaron intervenciones de sus hijos menores o éstos contestaron preguntas dirigidas a sus padres. Este hecho parece concordar con hallazgos en otros contextos socioculturales. De manera similar, en un contexto urbano de clase media de USA los niños pequeños interrumpieron con mayor frecuencia a los cuidadores que en el caso de una comunidad maya de Guatemala:

The Salt Lake toddlers more frequently interrupted adult activity, perhaps as a function of their caregivers' lack of attention to the toddlers' more subtle bids for attention and other ongoing activity. Salt Lake toddlers interrupted in an average of 19% of the episodes [...], whereas San Pedro toddlers interrupted in an average of only 4% of the episodes [...]. If caregivers attend to one event at a time –and the “event” is not the toddler – the toddler may resort to interruption to get a caregiver's attention (Rogoff et al. 1993: 88-9).

Estos datos indican que la experiencia escolar de los padres se relaciona con formas de sostener las interacciones con los niños, en las que predominan las relaciones diádicas madre-niño aunque se encuentren en grupo, lo que podría motivar que los niños pequeños recurran a interrupciones para conseguir la atención de la madre. Parece que las madres con menores grados de escolaridad en las ciudades y en las comunidades rurales desarrollan interacciones conjuntas con los niños pequeños en un contexto social donde adultos y niños frecuentemente participan como miembros de un grupo y donde los niños están mayormente como observadores.

También se nota que doña Juana saluda en voz baja a los presentes como muestra de respeto a otras visitas que son personas con experiencia de vida en las ciudades y son profesoras jubiladas. Esta actitud respetuosa de esta señora se manifiesta cuando limita sus intervenciones verbales, habla suavemente y toma asiento con timidez en un espacio marginal con relación al lugar donde están sentadas las señoras profesionales. Se observa que se trata del mismo comportamiento que está enseñando a sus hijos, lo cual es también lo correcto para mostrarse respeto entre adultos. El comportamiento tímido y el silencio prudente de doña Juana, cuando comienza a “conocer” a una persona o cuando la persona tiene cierto estatus social debido a la profesión que ha ganado o a la experiencia adquirida en las ciudades, es una actitud que se considera un comportamiento correcto para las personas que son “como gente” en Aucará.

Las interacciones de doña Juana con sus hijos constituyen un ejemplo de cómo una madre educa a sus hijos en el respeto hacia los adultos y cómo ella misma muestra este comportamiento respetuoso hacia los demás. El respeto de doña Juana hacia los otros se manifiesta, como vuelvo a señalar, en su desempeño casi silencioso ante personas que acaba de conocer o ante profesionales con experiencia de vida en las ciudades. Esta actitud de la señora Juana se cataloga como “humildad”, “sumisión”, “docilidad” o “rusticidad” por parte de la población “criolla” de la zona. Yo sostengo, como se fundamentará más adelante, que más bien se trata de un respeto expresado a la vez como “buenos modales”, como reconocimiento de un estatus y como parte de formas de vida y actitudes **genuinas**<sup>66</sup> de la sociedad local. A lo largo de este capítulo trataré de sustentar que la autenticidad de estos comportamientos en Aucará se fundamenta en actitudes ante la vida social, en relaciones sociales entre personas que comparten tradiciones milenarias, relaciones sociales en las que se cuida tanto las buenas formas entre los seres humanos, como las buenas maneras con los seres de la naturaleza. Se trata de una vida social en la que se fortalecen las relaciones de reciprocidad para realizar las actividades productivas con el apoyo de las alianzas de parentesco y las alianzas espirituales. Un sentido parecido de autenticidad se expresa en un artículo de Sapir sobre culturas genuinas.

---

<sup>66</sup> El carácter genuino o auténtico de las prácticas sociales locales se ha reconocido para otros contextos indígenas. Por ejemplo, Gegeo y Watson-Gegeo (1999), sostienen que el fundamento de la **autenticidad** cultural de los pueblos indígenas amenazados por la erosión lingüística es la posibilidad de ejercer sus propias bases epistemológicas y sus propias formas de conocimiento a través del uso de su herencia lingüística.

The genuine culture is not of necessity either high or low; it is merely inherently harmonious, balanced, self-satisfactory. It is the expression of a richly varied and yet somehow unified and consistent attitude toward life, an attitude which sees the significance of any one element of civilization in its relation to all others. It is, ideally speaking, a culture in which nothing is spiritually meaningless, in which no important part of the general functioning brings with it a sense of frustration, of misdirected or unsympathetic effort (Sapir, 1924: 410).

Quiero recuperar el sentido de “genuino” en esta cita de Sapir para relacionarlo con la plenitud de la vida social aucarina que implica a fin de cuentas la plenitud de los individuos, lo que Bonfil (2003: 70) llama la **realización individual** que se alcanza mediante el servicio a la comunidad. La importancia que se pone en la formación de personas respetuosas en la educación aucarina está dirigida a lograr esta integridad social y personal que es la expresión de autenticidad de la vida social fundada en la herencia de las civilizaciones andinas. El respeto reconocido en el comportamiento de los niños hacia los adultos se expresa también por parte de los adultos hacia los niños, entre los mismos adultos y de los seres humanos hacia el conjunto de la naturaleza, como se vive también en otras comunidades indígenas de las Américas (Chisholm, 1996; Paradise, 1987).

### Doña Alejandra

El segundo ejemplo ilustra el mismo esfuerzo por orientar el comportamiento respetuoso de los niños aucarinos aunque esta vez por parte de una abuela con más experiencia escolar y mayor tiempo de vida en ciudades que la madre del primer ejemplo. La siguiente escena grafica los esfuerzos de esta abuela para orientar adecuadamente a un niño de 6 años en un contexto de interacción de una visita. Doña Julia y doña Alejandra llegaron de visita a casa de doña Antonia quien estaba enferma en su cama. Las dos abuelas visitantes estaban sentadas en torno a la cama de la abuela visitada conversando en quechua y castellano sobre distintos temas de la vida diaria.

Son las cuatro de la tarde, momento en que comienza el frío del atardecer. Entonces, se presenta en la puerta de la habitación un nieto de 6 años de doña Alejandra vistiendo un uniforme deportivo y con señas de haber jugado fútbol. Desde la puerta, saluda a los presentes y dice a su abuela en castellano “quiero agua”. Pero, la abuela, después de haber notado la presencia de su nieto, continúa con la conversación. Entonces, el nieto entra en la habitación y se acerca a su abuela para reiterar su pedido. La

abuela le dice “cállate, deja conversar” y regresa nuevamente al hilo de la conversación. El nieto, esta vez, pide con más fuerza el agua y la abuela, prestando atención a la vez a la conversación y al nieto, dice “cállate y deja conversar”. Después, ella añade “toma agua fría pues”. El nieto dice que ya tomó agua fría. La abuela, mirando alternativamente al nieto y al grupo de adultos, expresa “ahora vas a morir por tomar agua fría”. Luego agrega “espera, deja conversar”. El niño, al no conseguir la atención de parte de los adultos enfrascados en la conversación, con la misma serenidad con que había llegado, sale de la habitación y se retira en silencio (13-07-2005).

Lo resaltante de la escena es que las otras dos abuelas apenas suspendieron brevemente la conversación para prestar atención en forma indirecta a esta interacción de doña Alejandra con su nieto y no hicieron ningún ademán para atender el pedido del niño y siguieron con el curso de la conversación sin referirse a esta presencia del niño y su salida silenciosa. Se había indicado al niño mantenerse callado, no interrumpir y respetar la conversación de los adultos. El niño había intentado llamar la atención de su abuela y de los adultos presentes para satisfacer su sed. Pero este pedido se produjo en el momento de una visita a una enferma, en una casa que no era la de su abuela, aunque la persona visitada tiene una larga relación de mutua colaboración con su abuela. Además, los adultos estaban atentos a una conversación sumamente importante para ellos. Puede sorprender la aparente “insensibilidad” de estas abuelas frente al pedido razonable del niño y también puede llamar la atención cierto tono de violencia de la abuela cuando le dice “toma agua fría pues” y “ahora vas a morir por tomar agua fría”. De hecho, en ese momento me afectó este tono de despreocupación frente al pedido del niño y lo que parecía ser un cierto matiz de violencia verbal. Estos comportamientos de las abuelas pueden explicarse por las normas locales que ellas aplican para conducir al niño a una actuación respetuosa de las conversaciones de los adultos. También estas acciones forman parte de los esfuerzos de padres y abuelos para indicar a los niños a respetar la casa ajena. No he tenido la oportunidad de ver si esta abuela reacciona de la misma manera en su propia casa y en momentos que no sean las visitas. Sin embargo, las observaciones muestran que cuando hay presencia de adultos se pide silencio y quietud de parte de los niños. Mi experiencia indica que los adultos exigen este comportamiento de respeto hacia ellos incluso en los momentos internos de la familia pues ahí están constantemente los abuelos, los tíos, los hermanos y primos mayores.

### Un caso de colaboración en la educación de una niña

En otras interacciones en las que se orienta el comportamiento adecuado de los niños, las madres pueden estructurar situaciones con la colaboración de otros adultos para aminorar y disimular una conducta notoriamente disruptiva de parte de una niña pequeña. Este caso se observó en una jornada de siembra de maíz en la chacra de doña Francisca, actividad que fue descrita en el Capítulo 3. A continuación detallo lo que sucedió cuando un borrego comió el plato de una niña, como un ejemplo de la educación familiar y comunitaria que se ha venido describiendo.

En el momento de la *miskipa*,<sup>67</sup> casi al final de la siembra, todos los adultos se acercan al pie del manzano para descansar y servirse las bebidas y aperitivos del momento, en medio de conversaciones amenas que incluyen asuntos serios o agudas chanzas. Es la ocasión en que Soli, una niña de dos años, come su plato que no ha terminado a la hora del almuerzo. Las mujeres están sentadas al pie del manzano en el lugar donde están los recipientes de comida y bebida. En este caso la dueña de la chacra reparte las bebidas y su esposo reparte las hojas de coca. En estas circunstancias de presencia de los adultos que impedirán un eventual ataque del borrego a la niña, liberan este animal que inicia la búsqueda de pasto cerca al lugar de descanso. Los dos varones conductores de los bueyes están tendidos descansando cerca al manzano, algo alejados del lugar central de posición de la comida y la bebida, donde están sentadas las mujeres y la niña. Las mujeres se ponen de pie dando la espalda al manzano y mirando hacia la hondonada del río inician el canto del *harawi*.<sup>68</sup> La canción es entonada sólo por las mujeres y el inicio de este canto se produce con una seriedad y una gravedad notorias aunque en el transcurso de su ejecución en varias etapas haya momentos de risa y alegría.

Soli está delante de la mamá, por momentos mirando con atención a las señoras que cantan o jugando alegre agarrando la mano de ésta o abrazando el palo del arado que está apoyado en el manzano delante de las mujeres que cantan. Entonces, mientras las señoras cantan, el borrego encuentra el plato de comida no consumido por la niña y guardado entre los paquetes de comida. Como estos paquetes están ahora detrás de las señoras que cantan paradas al pie del manzano, al principio nadie nota que el borrego está comiendo el plato de la niña. Casi al término de la primera etapa de la canción los adultos ríen por alguna broma lanzada por alguien.

Se inicia la segunda etapa de la canción cuando aparentemente nadie ve al borrego comiendo el plato de la niña. Cuando los adultos notan paulatinamente este hecho festejan la ocurrencia de la oveja y se echan a

---

<sup>67</sup> *Miskipa*: Pausa en el proceso de trabajo para que los varones adultos fumen cigarrillos y preparen una ración de hoja de coca para la masticación, y todos (varones y mujeres) tomen las bebidas llevadas. La palabra *miskipa* se construye a partir de la forma radical *miskí* que se puede traducirse como “dulce” o “endulzar”.

<sup>68</sup> *Harawi*: Canciones propiciatorias para un buen desarrollo de la siembra.

reír mientras sigue la ejecución de la canción. La madre de Soli al darse cuenta del hecho trata de distraerla para que no perciba este suceso, al mismo tiempo que sigue cantando el *harawi* y agarra a la niña por las dos manos para tenerla delante de ella y así evitar que vea al borrego. Sin embargo, al terminar la segunda etapa de la canción Soli nota una risa generalizada de los adultos y busca el foco de atención de ellos. Cuando la niña atisba de qué se ríen los adultos quiere llorar sin comprobar que se trata de su plato y la madre en forma inmediata se agacha hacia su hija para impedir todavía que ella vea el hecho consumado. Las señoras y los dueños de la chacra intentan minimizar este hecho y dicen que aumenten otro plato de comida a la niña, mientras que siguen brindando las bebidas con alegría, ofreciendo homenajes al ser tutelar más grande de la zona que es el cerro Ccarhuaraso. Cuando Soli comprueba que la oveja ha terminado su plato de comida, comienza a llorar fuertemente. Entonces, la mamá toma de las dos manos a su hija para controlar su llanto que va en aumento. Como la niña no se calla y tranquiliza, la hace sentar detrás de ella y le da una palmada suave en la boca para indicar que se calle y luego la mamá se incorpora de nuevo a las interacciones con los adultos quienes aún se ríen del hecho. Después de haber dado la palmada a su hija la madre emerge de la situación con un gesto de vergüenza y turbación, con ánimos de seguir el fluir de la ceremonia del *harawi*. La niña se queda sentada detrás de la madre soltando otro flujo de llanto fuerte. Al escuchar este llanto una señora vecina a la madre de la niña que no había visto la palmada dada por la madre, se agacha hacia la niña por detrás de la madre, la hace levantar y le dirige palabras de consuelo. La madre voltea también hacia su hija para sumarse a este acto de consuelo e inmediatamente después se dirige hacia la cantante principal para pedirle que se continúe con la ejecución de la canción.

La niña se va callando poco a poco y permanece parada detrás de la madre agarrada de la falda o de la mano de ésta. Todavía con rastros de la conmoción observa con la manito en la boca cómo el dueño del borrego lo amarra para evitar otro atentado contra la niña. En otro momento la niña se asoma desde detrás de la falda de su madre para observar con atención cómo cantan las señoras la última etapa del *harawi* o cómo toman las bebidas ofrecidas por doña Francisca en la *miskipa*. Luego de este suceso sigue el proceso de la siembra y Soli juega sola unos momentos más hasta que se duerme de cansancio. La madre, cuando observa a su hija dormida sobre las mantas, se acerca con cuidado y la cubre con una manta para protegerla del frío de la tarde (18-11-2004).

En estas interacciones, la madre aplicó directamente su atención a su hija sólo en algunos momentos para indicarle que se callara, mientras seguía involucrada en las conversaciones de los adultos o mientras cantaba el *harawi*. Mantenía un nexo con su hija cuando ella le agarraba de la mano o de la falda. Prestaba atención directa o indirecta a su hija y simultáneamente estaba participando en las interacciones con los adultos. No se ha observado que la madre se agache para ponerse a la altura de su

hija y conversar con ella cara a cara. Lo que quería decirle lo hacía brevemente mirando hacia abajo a la niña en forma distraída o le daba algunos jalones para que se sentara o se ponga detrás sin apartarse de ella.

Es importante notar que los demás adultos colaboraron con la madre para que el efecto de la “travesura” del borrego, impactante para la niña, no sea tal y se minimicen sus estragos. Todos se ríen de este acto del borrego, a la vez indican a la niña que es algo cómico y sin importancia, de tal forma que las señoras siguen cantando el *harawi* y los varones emiten los gritos de festejo que complementan el canto propiciatorio. Cuando la niña descubre el motivo de la risa llora afectada al comprobar que el borrego ha consumido su comida. Al parecer, la madre comprende el dolor de la hija pues al inicio hace muchos intentos para que la niña no vea el hecho y luego trata de tranquilizarla tomándola de los hombros y sacudiéndola para que entre en calma.

Cuando la niña aumenta su llanto, en vez de calmarse, la madre le hace sentar detrás de ella y le da una palmada suave, en realidad casi en forma simbólica, como último recurso para callarla. El matiz de vergüenza e incomodidad de la madre después de dar la palmada puede ser por el hecho de que se está filmando, aunque es probable que sea también porque su hija está mostrando un comportamiento incorrecto. Los otros adultos no reprueban esta palmada de la madre. Justamente en ese instante de la palmada se observa a la cantante principal que dirige su mirada hacia la niña y a los intentos de la madre para callarla, entonces cuando ve que la madre consume la topada esta cantante se escurre rápidamente hacia otro lado como si dejara a la madre que ejerza su autoridad para corregir a su hija pequeña. No se ha notado que haya voces o actitudes de reclamo por haber dado un golpe a la niña. Los adultos se reían para minimizar los hechos y la dueña de la chacra repetía varias veces que le servirán otro plato a la niña para consolarla.

Esta palmada admitida para corregir a la niña no es muestra de que esta sociedad recurra a la violencia física sistemática contra los niños. Anderson reporta que Bolton y Bolton observaron en una comunidad andina de Puno una situación parecida a la inhibición de los demás adultos cuando la madre tuvo que corregir a su hija.

Aun cuando parientes, vecinos, parientes rituales y amigos pueden en ocasiones intervenir para controlar la conducta de los niños que se comportan mal en lugares públicos, no es común que la gente se

inmiscuya con los niños que no son miembros de su propio hogar<sup>69</sup>  
(Anderson, 1994: 14).

### Las indicaciones usadas en la educación de los niños

En este apartado presento en forma resumida las indicaciones usadas por las madres y abuelas en la formación respetuosa de los niños. Estas indicaciones son muy variadas y no son solamente de tipo lingüístico. El hecho de haber registrado con mayor detalle las indicaciones lingüísticas tal vez se debe a que son más evidentes para la observación del investigador, pero no significa que las indicaciones no verbales sean menos recurrentes o de menor importancia para las interacciones sociales de esta comunidad. Asimismo, los datos presentados permiten señalar que las indicaciones para la formación respetuosa de los niños en esta comunidad se realizan tanto en quechua como en castellano. Las madres y abuelas que usan las dos lenguas parece que prefieren usar el castellano cuando se encuentran en una situación de visita con interlocutores que también usan el castellano.

Las indicaciones que las madres con menor escolaridad realizan para orientar el comportamiento adecuado de los niños se desarrollan mayormente en quechua aunque también pueden hacerse en castellano. Las señoras que usan el quechua como lengua predominante dicen con frecuencia *asuykuy ñaña* [retírate hermana (dicho a una hija pequeña para que se ponga en un lugar donde no estorbe)], *hawkalla* [especialmente, ponte tranquilo], *qasilla kay* [mantente quieto], *upalla kay* [mantente quieto y en silencio], para indicar a sus hijos menores que manifiesten un comportamiento adecuado en los espacios con presencia de adultos. Además de estas indicaciones de carácter lingüístico también se realizan gestos disimulados de la cara, miradas penetrantes, patadas desapercibidas, pellizcos, todos dirigidos a lograr un comportamiento silencioso y tranquilo de parte de los niños en presencia de adultos. Estas indicaciones son realizadas mayormente por las madres pues de unas 70 interacciones observadas entre niños y los adultos de la familia, solamente en un 20 % de las mismas están presentes los papás. En el 80% de dichas interacciones están las madres o, en menor proporción, las abuelas. Estos datos son coherentes con el papel importante que la madre tiene, en esta comunidad, en la crianza y cuidado de los niños desde que nacen. A esta responsabilidad de la madre se añade el apoyo de otros

---

<sup>69</sup> Bolton, Charlene y Ralph Bolton. 1981. "Técnicas de socialización entre los qollas". Trabajo presentado en el 49 Congreso Internacional de Americanistas, Roma. Versión en español traducida para el congreso "Investigaciones acerca de la mujer en la región andina", Lima (junio 1981), p. 1-2. Citado en Anderson (1994:14).

cuidadores de la familia como las abuelas, las tías, los hermanos mayores y también los padres, como se ha señalado en el capítulo anterior.

Las madres que tienen mayor experiencia citadina y escolar, hablantes de quechua y castellano, usan mayormente el castellano cuando dan indicaciones verbales para orientar el comportamiento correcto de sus hijos o nietos. Estas madres y abuelas dicen regularmente, “cállate” o “cuidado”. Otro ejemplo de uso del castellano por parte de una abuela que habla las dos lenguas es el siguiente.

Doña Severa llega de visita a casa de doña Julia, llevando en la espalda a su nieto de dos años. Ella está cuidando a su nieto por unos meses mientras la madre consigue establecerse en una ciudad del extranjero. Al sentarse en una banca de la sala doña Severa baja a su nieto de su espalda y le deja caminar por la sala. Mientras va conversando con los adultos sigue los movimientos de su nieto y le dice indicaciones que logro anotar: “cuidado, ven, te vas a caer”, “tu tío te va a echar chicote si no obedeces”, “qué haces, ven”, “ven, quieto”. Cuando el niño se orinó, la abuela le dijo “ya te has hecho la pichi, qué **vergüenza**, tu tío (es decir, el investigador) dirá que eres pichilón” (02/07/2000).

Las indicaciones de esta abuela con experiencia escolar y citadina, como en los demás casos presentados, exigen tranquilidad de parte del niño. Asimismo, este ejemplo ilustra el tipo de indicaciones que las madres dan en castellano a sus hijos o nietos para exigir obediencia, apelando a la autoridad del tío y mostrando la “vergüenza” como signo de recato cuando el niño comete una incorrección en presencia de los adultos. La amenaza del látigo para que el niño obedezca debe ser entendido sólo como una indicación verbal que persigue la formación adecuada del niño y no como un castigo real que le espera.

En todos estos casos, la educación de los niños orientada al respeto se manifiesta en distintas formas de interacción, posturas corporales y actitudes que se espera de ellos en la presencia de adultos. La conducta esperada más notoria es que los niños mantengan silencio cuando sus padres están interactuando con adultos. Otra postura exigida es mantenerse tranquilos. La tranquilidad no significa que el niño debe estar inmóvil. Lo que piden los padres es que el respeto a los mayores se muestre en hacer movimientos discretos que no interrumpen las conversaciones de los adultos y si es necesario hablar a los padres hacerlo en voz baja, casi al oído de ellos. Estas posturas y formas de interacción mostradas por los niños aucarinos configuran una forma de ser que los extraños a la comunidad o los padres aucarinos con larga experiencia citadina califican de “timidez”, aunque para la visión local se trata de

mostrar respeto. En este contexto, los niños educados en este tipo de respeto no entablan conversaciones con los adultos pues éstos no los conciben como compañeros de conversaciones. Los niños no suelen contestar las preguntas que le formulan los adultos como si fueran interlocutores de la misma edad. Cuando los adultos recién conocidos hablan directamente a estos niños, generalmente no halla respuesta verbal sino gestos de timidez como agachar la cabeza, ponerse las manos en la boca, asentir o negar con movimientos de la cabeza y, a veces, respuestas verbales breves pronunciadas en voz suave.

### **La vergüenza como expresión de respeto**

La noción de “vergüenza” manifestada en castellano por la abuela en el anterior apartado es un sentimiento muy extendido en la vida cotidiana de Aucará, especialmente por parte de las mujeres. Es una noción bastante extendida. En distintas sociedades se ha encontrado que los sentimientos de “vergüenza” o de “culpa” son recurrentes en el habla diaria. Se ha postulado incluso la existencia de sociedades de “vergüenza” y sociedades de “culpa” por la prevalencia de uno o de otro concepto.<sup>70</sup> No voy a discutir esta división de las sociedades pues a fin de cuentas estas nociones son cercanas semánticamente. Sin embargo, aunque pertenecen a una familia semántica son nociones que refieren a dos fenómenos distinguibles: la **vergüenza** es el sentimiento que sale a luz pública cuando se transgrede alguna norma y **culpa** es el sentimiento de secreto malestar cuando se hace una “mala” acción que haya sido descubierta o no (Geertz, 2005).

En quechua existe un equivalente aproximado tanto para vergüenza, *pinqay*, como para culpa, *hucha*. En la vida aucarina, *pinqay*<sup>71</sup> alude a la vergüenza como una “turbación del ánimo, que suele encender el color del rostro, ocasionada por una falta cometida, o por alguna acción deshonrosa y humillante, propia o ajena” o al “encogimiento o cortedad para ejecutar una cosa”, como se define “vergüenza” en el diccionario. *Pinqay* y el término “vergüenza” del castellano, usados localmente, aunque denotan también la turbación personal por una acción deshonrosa y la timidez, expresan principalmente incomodidades profundas por no mostrar comportamientos correctos en la relación con los otros. La “vergüenza” se manifiesta, por ejemplo, cuando las madres se tapan la boca con la mano en signo de recato, cuando quieren

---

<sup>70</sup> Geertz (2005: 331) remite a G. Piers y M. Singer, *Shame and Guilt* (Springfield, IL, 1953).

<sup>71</sup> *Pinqay* para Cerrón-Palomino (1994) se traduce como sustantivo “vergüenza, escándalo” y verbo “censurar, criticar”. Soto (1976 a) dice que *pinqay* es “censurar, criticar” y *pinqakuy* “tener vergüenza”.

disimular su turbación por haberse reído ostentosamente sin guardar las buenas formas de reírse sin tanto escándalo. Para la madre que ha palmeado en la boca a su hija de 3 años, es una vergüenza hacer callar en público a su hija quien no ha demostrado un respeto a los adultos y a la ceremonia de celebración del *harawi*. Es vergonzoso llegar de viaje sin llevar un presente a los parientes y compadres con quienes se practica la reciprocidad. Es una vergüenza que las mujeres regresen de la chacra con las manos vacías pues siempre hay algo en el campo que se puede cargar para cocinar o para alimentar los animales que se crían en casa. Son incomodidades personales sentidas en función mayormente del incumplimiento de los roles sociales asignados, las reglas de buenas maneras que implican el respeto local y las reglas de reciprocidad que hacen posible una vida colectiva plena.

En otro contexto cultural, la cultura balinesa, la vergüenza, además de aludir a la turbación personal, se asocia más con cierto malestar o temor de no comportarse adecuadamente ante los demás en las interacciones sociales:

Vergüenza es el sentimiento de desazón y humillación que sigue al establecimiento de una transgresión, culpa es el sentimiento de un secreto malestar que acompaña a una mala acción, haya sido ésta descubierta o no. De manera que, si bien la vergüenza y la culpabilidad no son precisamente lo mismo en nuestro vocabulario ético y psicológico, pertenecen empero a la misma familia; una es el surgimiento a la superficie de la otra y la otra es un ocultamiento de ella.

Pero la vergüenza balinesa o lo que se ha traducido así (*lek*) nada tiene que ver con transgresiones, públicas o secretas, reconocidas u ocultas, imaginadas o realmente perpetradas. Esto no quiere decir que los balineses que no sienten culpabilidad ni vergüenza carezcan de conciencia o de orgullo que sería tan falso como decir que no se dan cuenta de que el tiempo pasa o de que los hombres son individuos únicos. Quiere decir que ni la vergüenza ni la culpabilidad tienen importancia cardinal como reguladores afectivos de su conducta interpersonal y que *lek*, que es de lejos el más importante de esos reguladores, culturalmente el más intensamente enfatizado, no debería por lo tanto traducirse como “vergüenza” sino que [...] debería traducírsele como “desazón, intimidación ante el público”.

No es ni la sensación de que uno ha cometido una transgresión ni la sensación de humillación que se experimenta al ser revelada aquélla; ambas son ligeramente experimentadas y rápidamente borradas en Bali a causa del control de las emociones que tienen los balineses en los encuentros cara a cara. Por el contrario se trata de un difuso nerviosismo, generalmente leve, aunque en ciertas situaciones virtualmente paralizante, ante la perspectiva y el hecho de la interacción social, se trata de un temor

permanente, las más de las veces leve, de que uno no sea capaz de comportarse con la requerida fineza (Geertz, 2005: 331-332).

Según Geertz, el concepto *lek*, aunque puede implicar la sensación de humillación de la “vergüenza” o la sensación de la “culpa”, se refiere más al temor de no realizar las buenas maneras en las interacciones, lo que denomina la importancia del control de la emoción como uno de los rasgos más marcados del tono afectivo de la vida balinesa. La importancia de la etiqueta, la cortesía y las buenas maneras se resalta en las cuidadas formas de interacción personal en Bali. En cierta manera, esta intimidación ante el público, una timidez, es coherente con el carácter ritualizado y teatralizado de la vida pública en esta sociedad.

En el caso de Aucará, “vergüenza” y *pinqay*, además de referir a la turbación y la timidez, resaltan la incomodidad personal por no cumplir con las buenas maneras en las interacciones con los otros. Como el respeto es una noción central en la educación aucarina, la vergüenza es una de las expresiones de respeto hacia los demás, entendiendo que vergüenza justamente resalta las buenas maneras, uno de los contenidos de la noción de respeto vivido en Aucará. Recordando que respeto va más allá de las reglas de cortesía y buenas maneras, éstas se manifiestan de distintas formas en la vida aucarina de modo que no es posible estudiar todas ellas en este trabajo. A modo de ejemplo, muestro algunas formas de cortesía codificadas en el habla además de otros casos ya presentados. Cuando se conversa en castellano se puede escuchar con frecuencia preguntas como “¿Hasta cuándo nos quedamos en el pueblo?”, cuando alguien visita a una persona que acaba de llegar al pueblo desde la ciudad. Es decir, el visitante no interpela al recién llegado preguntando “¿Hasta cuándo te quedas?”, sino que usa el “nosotros” para incluirse él en forma simbólica en la expresión verbal.<sup>72</sup> Asimismo, el visitante no quiere hacer sentir incómodo al recién llegado si le pide explicitar el momento del regreso, cuando recién acaba de llegar al pueblo. Del mismo modo, en quechua se emplea la forma inclusiva del plural nosotros para hacer esta pregunta en forma adecuada: *Haykapikaman kakusunchik* [Hasta cuándo vamos a estar tú y yo juntos en el pueblo].<sup>73</sup> Por otro lado, Queixalós y García (2003) han postulado que en el quechua ayacuchano, en la interacción verbal hablante-oyente, se suprime el índice morfológico del hablante y se coloca una marca

---

<sup>72</sup> Esto no significa que hablando castellano no se use la forma respetuosa del “usted”, de manera que también se expresa la pregunta respetuosa “Hasta cuándo se queda (usted)”.

<sup>73</sup> Un análisis más detallado sería: *Haykapikaman*: [hasta cuándo]; *ka-* [verbo copulativo] –*ku* [medio pasivo]; –*sun* [ ]; –*nchik* [ ] .

referencial atenuada del oyente para hacer menos álgida la situación incómoda en que el oyente se encuentra al estar como un “paciente”<sup>74</sup> semántico. Es decir, cuando se expresa *qawayki* que se traduciría por “yo te veo” lo que se está diciendo en realidad es “tu mirada”, “en esta situación, se te ve” o algo parecido, formas en las que no se expresa la marca del hablante que en castellano es “yo” o la marca –o en la forma verbal “ve-o”. En *qawayki*, tenemos *qawa-* raíz verbal “ver” y el morfema –*yki* posesivo de segunda persona. De tal forma que en la expresión “tú me ves” sí aparecen las formas personales completas pero en este caso el hablante está en situación de “paciente” semántico. Se dice *qawa-wa-nki*, donde *-wa* es marca de primera persona paciente y *-nki* marca de segunda persona agente.

Desde la psicología y la sociología, la vergüenza se analiza también con relación a la problemática de la interacción social. Por ejemplo, Giddens dice que no es suficiente que la vergüenza se relacione con el miedo a una exposición genital, como sugieren muchos psicoanalistas, o sostener la idea de que la culpa es “privada” en tanto que la vergüenza es “pública”. Sostiene que el fenómeno de la vergüenza es más general. Siguiendo a Erikson, el mencionado autor relaciona la autonomía con la vergüenza en el desarrollo de la personalidad infantil. Hablando de tres fases en el desarrollo de la personalidad del niño, confianza básica-autonomía-iniciativa, dice:

En conjunto, las tres fases representan un movimiento progresivo hacia la autonomía, que se debe entender como el fundamento de la capacidad para el registro reflexivo de una conducta. Pero “autonomía” no significa el apartamiento de los estímulos provocadores de la angustia o de los modos de luchar con una angustia, en que consiste el sistema de seguridad de la personalidad adulta. Los componentes motivacionales de la personalidad infantil y de la adulta derivan de una orientación generalizada a evitar angustia y preservar autoestima contra el “ser inundado” por vergüenza y culpa. Podemos suponer que los mecanismos del sistema de seguridad permanecen en un nivel inconsciente porque son pre-lingüísticos, por más que la fase edípica sea justamente la época en la que el niño aprende a constituirse como un “yo” (Giddens, 2003: 91-92).

Giddens sugiere que el sistema de seguridad personal puede permanecer en el inconsciente en la medida que estos mecanismos se van formando desde antes de una consolidación del sistema lingüístico. Parece que las experiencias más tempranas del infante con la madre, que configuran este sistema de seguridad, son anteriores a la

---

<sup>74</sup> Aquí se usa “paciente” en el sentido que se le atribuye en la teoría lingüística, opuesto semánticamente a “agente”. El agente es un participante, típicamente animado, que inicia deliberadamente el evento y soporta la responsabilidad del mismo. El paciente es un participante animado o inanimado afectado por el evento. (Givón, 2001: 107)

competencia lingüística diferenciada lograda por el niño. Por esta razón Giddens resalta que el umbral constituido por la fase de dominio del lenguaje por parte del niño no es valorado debidamente en el estudio de las fases del desarrollo de la personalidad desde la infancia. Los ejemplos que se muestran en este estudio y de manera amplia en De León (2005) demuestran que los niños indígenas por la tipología de su lengua y por el tipo de interacciones con los adultos, desde pequeños (2 años) expresan la emergencia de un participante que asumen responsabilidades de autoría. Según Giddens, la formación de la **autonomía** en el infante ocurre en las permanentes tensiones entre confianza/desconfianza, autonomía/vergüenza e iniciativa/culpa. Por eso, uno de los logros del infante, aceptar que la madre desaparezca de su vista, un proceso que Giddens denomina **confianza naciente**, anterior a la adquisición a la autonomía, ocurre en medio de **tensiones** y **conflictos**. De la misma manera, hay que resaltar que la **vergüenza** se forma también de modo conflictivo y entre tensiones.

Por otro lado, se destaca que la vergüenza se ubica en un proceso de desarrollo de la personalidad del niño con tres polaridades asociadas con la transformación del cuerpo en un instrumento para “actuar en el mundo”. Asimismo, este análisis de Giddens es interesante porque sostiene que la vergüenza persigue a los sujetos como parte de su sistema de seguridad formada tempranamente en la relación con la madre. Es decir que si el sujeto, como parte de su autonomía, es capaz de realizar el registro reflexivo de la conducta, esta autonomía no es absoluta en la medida que la actuación del individuo no aparta totalmente la angustia que es una formación primaria de su sistema de seguridad.

En esta perspectiva, **autonomía** es una noción cercana a **agente**. En el desarrollo del niño esbozado por Giddens, las fases de evolución infantil representan un movimiento progresivo hacia la autonomía entendida como el fundamento de la capacidad para el registro reflexivo de una conducta. La formación de capacidades de acción autónoma en los niños se combina íntimamente con la comprensión de que los otros son agentes (Giddens, 2003: 91-92). Para este autor, agente o actor tiene la capacidad de registrar sus acciones y las de otros aunque sea de manera rutinaria y tiene la capacidad de racionalizar sus acciones a través de una “comprensión” que se puede expresar o no discursivamente. Actuar u obrar es la capacidad de hacer cosas sin que haya necesariamente una intención. Actuar exige un autor y supone el control del cuerpo.

Desde otra perspectiva, “agencia” se entiende muy próximo a la noción de autonomía de Giddens. Holland et al. (1998) presentan la definición de “agencia” (tomada de Inden) como la capacidad de las personas de actuar en su mundo, de conocerlo o de darle un significado personal o intersubjetivo. Esta capacidad es el poder de las personas para actuar con un propósito y reflexivamente. De esta manera, las personas no solamente actúan como “agentes”, sino que tienen la capacidad de actuar como “instrumentos” de otros agentes o como “pacientes” que reciben los actos de otros.<sup>75</sup> Esta definición otorga a las personas poder para actuar con un propósito y en forma reflexiva. Los autores aclaran que las personas podemos lograr un control propio, aunque sea limitado, por la mediación de nuestros pensamientos y sentimientos, a través de artefactos. También señalan que en los casos más extremos las personas pueden tener un mínimo control sobre el motivo de su pérdida de “autonomía”. Como se puede ver hay muchas semejanzas entre estas concepciones de autonomía y agencia. Las diferencias podrían resumirse así: en la noción de autonomía no es necesaria una intención en la capacidad de actuar; en el concepto de agencia se menciona la capacidad de dar significado al mundo donde se actúa. Para el contexto social de este estudio resulta más útil la noción de **autonomía** en el sentido de que los agentes o actores tienen el control de su cuerpo y sus acciones tienen una intencionalidad reflexionada aunque no sepan aducirlas verbalmente (conciencia práctica). Las capacidades de acción autónoma de los sujetos sociales están en tensión permanente con las restricciones ambientales y sociales, pero normalmente los actores sociales ejercen su autonomía aunque tengan márgenes mínimos. Parece que sólo en casos extremos se configuran situaciones de personas que pueden llegar a perder el control de su cuerpo y sus capacidades de actuar reflexivamente, como el caso de los campos de concentración (Giddens, 2003: 97). Pero incluso en estos casos extremos, algunos conservaron alguna pequeña esfera de gobierno sobre su vida cotidiana, un mínimo de control sobre su persona.

En las interacciones de las madres con sus hijos en Aucará he reconocido disposiciones corporales, formas comunicativas y actitudes con el nombre de “timidez”. Por otro lado, como se verá más adelante, algunos padres con más experiencia ciudadana describen a los niños aucarinos como “calladitos” y “tímidos” en alusión al

---

<sup>75</sup> Esta noción de “agencia” es algo diferente de la “agentividad” usada en la teoría lingüística. Los “participantes” de enunciados pueden ser definidos, por ejemplo, en función de sus papeles semánticos. Así, el agente es un participante, típicamente animado, que inicia deliberadamente el evento y soporta la responsabilidad del mismo. El paciente es un participante animado o inanimado afectado por el evento (Givón, 2001: 107).

comportamiento silencioso y tranquilo de estos niños. La imagen de “timidez” de los niños aucarinos, a partir de su comportamiento silencioso y tranquilo en las interacciones de los adultos, refleja los sentidos que el diccionario de la Real Academia Española da a la palabra “tímido” como “temeroso, medroso, encogido y corto de ánimo”. Estos calificativos que parecen negativos se refieren a los aspectos más aparentes de comportamientos que expresan el respeto a los adultos.

A menudo, la “timidez” de los niños andinos peruanos es relacionada con la reticencia de estos niños a hablar fuerte frente a un público. Zavala reporta esta situación en una comunidad campesina quechua hablante de la región Sur Andina del Perú. La autora menciona que

En la escuela, las adivinanzas (expresadas en quechua) son en su mayor parte usadas en las denominadas “actividades permanentes” para alcanzar dos tipos de objetivos: como manera de hacer que los niños sean más sociables y, en otros contextos, como castigo por haber cometido una falta. [...] Desarrolladas para mejorar la socialización de los niños en la escuela –pues muchos de ellos se sienten cohibidos en este medio–, estas actividades son consideradas muy importantes por los docentes en tanto promueven la interacción entre pares (Zavala, 2002: 70; aclaración entre paréntesis y subrayados míos).

Cuando analiza el discurso del maestro en estas actividades permanentes de los niños en la escuela, relaciona la “vergüenza” con la “timidez”, debido a que el maestro había dicho “de qué tienes vergüenza” cuando un niño comenzó una adivinanza en voz baja:

El discurso del maestro sobre la “vergüenza” ilustra un aspecto que señalé previamente con respecto a la importancia de formar niños extrovertidos. Se tiene el estereotipo de que los hijos de los campesinos son niños fundamentalmente tímidos e introvertidos. La escuela, por tanto, aspira a revertir esta situación para que puedan comportarse como ciudadanos “normales” y, en cuanto tales, capaces de “integrarse” a la nación (Zavala, 2002: 74; subrayados míos).

Las interacciones de los niños son consideradas como “cohibidas”, “tímidas” e “introvertidas” por los estereotipos, y por la escuela como institución, básicamente porque los niños no hablan fuerte o muestran cierta reticencia en las interacciones públicas de la escuela. En la escuela se considera que estos niños necesitan ser más “sociables” y “extrovertidos” en actividades escolares como la formación. La socialización se concibe en función de los objetivos escolares sin tener en cuenta la

socialización familiar-comunitaria de los niños andinos. De manera parecida, para los profesores del centro educativo de inicial y primaria de Aucará, los niños silenciosos y tranquilos, los que no hablan con voz fuerte y muestran “timidez” en las rutinas escolares, son considerados como “no socializados”. En el capítulo final, cuando presento las ideas de los docentes sobre la “socialización” de los niños, se podrá ver que en realidad ellos no desconocen que los niños en estas comunidades provienen de un mundo familiar y comunal donde los mismos docentes han crecido. Su sentido de “socialización” apunta a preparar al niño para el mundo escolar, el cual tiene una importancia vital en el camino de llegar a ser profesionales.

Los análisis de los sentidos de vergüenza y timidez dan respuestas al por qué los niños aucarinos, crecidos en una cercanía tierna y cálida con la madre, desarrollados en el cuidado brindado por los adultos de la familia, educados para mostrar un respeto silencioso y tranquilo frente a los adultos, tienen dificultades para expresarse en público en el contexto escolar, motivo por el cual son calificados como “introvertidos” o “tímidos”. Las competencias comunicativas de estos niños (hablar en forma recatada en presencia de adultos) son vistas con las normas sociales escolares que fomentan otras competencias comunicativas (por ejemplo, hablar “claro y fuerte” ante un público). Sin embargo, y a pesar de este conflicto entre la educación familiar y las expectativas de la escuela, los aucarinos formados en este tipo de educación familiar con el tiempo sí logran dominar el arte de “hablar frente al público”.

### **Ideas de los padres sobre el fomento del respeto y la persona plena**

Los padres de la comunidad de Aucará, tanto en las conversaciones espontáneas como en las entrevistas grabadas, manifiestan ideas y expectativas relacionadas con el fomento de comportamientos respetuosos de parte de los niños y con la noción de persona. En esta sección presento extractos de estas ideas que en su mayor parte fueron expresadas en entrevistas grabadas. Estas grabaciones reflejan con bastante fidelidad las ideas de los padres y representan las ideas espontáneas que se dicen en las conversaciones de la vida diaria. Aunque la mayor parte de las ideas grabadas provienen de un informante central, he seleccionado estos extractos comprobando que las ideas ahí expresadas son sostenidas también por otras madres y personalmente las reconozco como parte de las enseñanzas recibidas y vividas en la vida familiar-comunitaria aucarina.

### Evitar el comportamiento “mañoso”

Una de las oportunidades de grabación de las ideas y opiniones de una abuela, doña Juana, se realizó a partir de unas conversaciones espontáneas que esta abuela mantuvo con dos personas llegadas desde la capital del Perú, lugar donde se encuentra viviendo en forma permanente uno de sus nietos. Doña Juana tomó conocimiento de cómo su nieto está creciendo con algunas “mañoserías” a la hora de comer, con ciertos caprichos e intentos de golpear a su madre. Al conocer esta situación, doña Juana señaló en lengua quechua que mandará un remedio para que su nieto “sea gente”. A partir de este comentario espontáneo preparé una entrevista grabada para profundizar sobre ese tema. Toda la entrevista se hizo en lengua quechua, el medio de comunicación predominante de doña Juana. Al preguntarle sobre qué remedio mandará, doña Juana se dirige, a través de la grabadora, a su nieto que está en la capital de la república y, a pesar que este niño de dos años entiende mayormente castellano por estar en la ciudad, le dice en quechua:

*Chayta tumanki, hinaspaykim runa hina kanki. Ama papa mamayki kutipanaykipaq ni mamayki ama maqanaykipaq. Apachimusayki pumupim chay qampichata, hinaptinmi tumanki sapa timranu, tardi, timranu. Hinaspaykim runayanki. Amayá chaynaqa kaychu papasito (JC, 07-12-04).*  
[Eso vas a tomar, entonces vas a ser como gente. Para que no respondas a tu papá y mamá y no golpees a tu mamá. Te voy a enviar en un pomo ese remedio, entonces vas a tomar cada mañana y tarde. Entonces te harás gente. No seas así papacito]

Se refiere a un remedio a base de una hierba conocida como *itana*. Este remedio es un medio para orientar mejor el desarrollo del niño, pues no se trata de una medicina para curar una enfermedad. El hecho de llamar *qampicha* al remedio con el morfema de diminutivo *-cha* es muestra de que se trata de un correctivo sencillo. Otra cosa es la curación de una enfermedad como la que realizó la misma abuela cuando su nieto llegó de visita a la comunidad meses después. En esta visita a la comunidad, la madre del niño contó a la abuela que éste había tenido varios desmayos y varios procesos infecciosos. En este caso doña Juana dijo *qayapanim wawata, mamantawan* [llamé al espíritu del bebé y también al de su mamá]. Aquí realizó un proceso de curación para que el espíritu del niño ingrese nuevamente en su cuerpo y así se sane. Pero es distinto el caso del remedio en base a la hierba *itana* que es para que el niño sea “como la gente”, es decir que actúe correctamente sin responder groseramente y sin golpear a sus padres.

Doña Juana dice que con este mismo remedio hizo que sus hijos sean correctos y no sean “mañosos”. Es importante considerar que este término de “mañoso” está difundido en el discurso de los padres de la comunidad ya sea que se expresen en quechua o en castellano. Doña Juana se expresa así:

*Chayna mañusukuptin chay itanata tumachiq kani* (JC, 07-12-04).  
[Cuando se ponía mañoso le hacía tomar ortiga]

No ser mañoso es otro componente de las conductas respetuosas que se espera de los niños cuando están en presencia de los adultos. Es usual escuchar a los padres decir a sus hijos, “No seas mañoso hijo” cuando el niño hace un berrinche. Esta frase se escucha frecuentemente cuando los niños no se comportaban adecuadamente.

La recomendación de evitar las conductas consideradas “mañosas” está tan generalizada que las niñas en sus juegos rememoran estas expresiones. En los juegos de las niñas, la que hace de “mamá” dice “no seas mañosa” con mucha convicción a otra niña que hace de hija y quien simula no querer comer. Así sucedió en un juego de niñas en el salón de primer grado de primaria cuando a la hora del recreo las cuatro niñas de este grado se quedaron en el salón a seguir haciendo sus tareas y a jugar.

Una de las niñas de 6 años agarra una cartuchera de lápices como si fuera un plato de comida y hace comer con una cucharita de juguete a una niña de 4 años que asiste a este grado por acompañar a su prima y a su hermana mayor de otro grado superior. La niña de 6 años le hace comer a la niña de 4 años mientras le dice, “come”, “más, más, está rico”. Pero la niña de 4 años simula no querer comer y cierra la boca y se niega a hacerlo moviendo la cabeza de un lado para otro. Cuando las otras dos niñas de 6 años que están haciendo sus tareas ven esta negativa de la niña de 4 le dicen a la que actúa como mamá, “pégalo si no come”. Entonces la niña de cuatro años simula portarse mal, se niega a comer y bota un cuaderno de la carpeta y ahí la niña que hace de mamá dice con el tono de una madre: “¡mañosa!” (17-08-2005).

Si en el diccionario de castellano el término “mañoso” se emplea para alguien con habilidad o astucia, en el uso local de Aucará este término denota a alguien con un comportamiento considerado como incorrecto, contrario al comportamiento respetuoso. En la versión de doña Juana, más arriba, el término “mañoso” es incorporado a la lengua quechua en forma de verbo con el sentido de “actuar en forma incorrecta”.

Aunque en lengua quechua existen palabras con el sentido de “mal comportamiento”,<sup>76</sup> el término *mañusu* al parecer se ha tomado del castellano local.

#### Runa hina kay (Ser como la gente)

En la entrevista a doña Juana se puede comprobar que el remedio vegetal ayudará a que el niño de mal comportamiento se “haga gente” y “hacerse gente o ser como la gente” significa ser útil y ser respetuoso, llamar “tío” o “tía” a las personas aun cuando ellas no tengan ninguna relación de parentesco sanguíneo o político con el que usa estos términos. El **ser útil** se relaciona con el servicio a la comunidad que es la base de lo que Bonfil llama la **realización individual**. El **respeto** aparece ligado con el servicio a la comunidad y con el sentido de “familiaridad” que se debe expresar inclusive a una persona que no se conoce. Así expresa doña Juana su idea de “hacerse gente”:

*Chayta tumachiptiy runa hina kan, runa hina sirbikun as rispituyuq. Tiya tiyu nispan riman runakunatapas* (JC, 07-12-04).

[Cuando le hago tomar ese remedio **se hace gente**. Como la gente **es útil** y con gran **respeto**. Siempre dice “tío” o “tía” cuando habla a la gente]

También “hacerse gente” es entrar en buen camino, es decir hacerse querer por los padres y por la gente. Asimismo, es estudiar y continuar con los estudios hasta tener una profesión como lo han hecho sus hijos mayores. Por eso le dice a su nieto que sea como sus tíos, personas que se hacen querer con la gente, que son útiles y que además asisten a la escuela, se “educan”, pues “educarse” para ella es tener una profesión:

*Chayta apachimusayki runawan kuyachikunaykipaq. Mamaykita papaykiwan kuyachikunaykipaq. As istudianaykipaq, idukakunaykipaq. Tiyuykikuna hina idukakunki, tiyuykikuna hina kanki. Allin kaminuman churakunki chay rimidiwta tumaspayki* (JC, 07-12-04).

[Te voy a enviar eso para que te hagas querer con la gente. Para que te hagas querer con tu madre y tu padre. Para que **estudies** mucho, para que te **eduques**. Vas a estudiar como tus tíos, vas a ser como ellos. Vas a ingresar a un buen camino cuando tomes ese remedio]

Doña Juana hace recordar en la entrevista que estas normas locales se enuncian especialmente en las mañanas, antes del amanecer, antes de levantarse de

---

<sup>76</sup> *Munapay* es antojar (Cerrón-Palomino, 1994) y *munaysapa* es antojadizo.

la cama. Estos discursos de los padres se producen a estas horas de la madrugada sin necesidad de levantarse de la cama pues los niños duermen en la misma habitación de los padres. En estos momentos los padres suelen hablar a sus hijos antes de levantarse muy temprano, antes de la salida del sol, incluso sabiendo que los niños tal vez no escuchan bien todo lo que se diga, pero se quiere orientar su comportamiento con estas normas para la vida:

*Paykunata qaqcharqani, kayna kay, nuqa hina kay. Runawan kuyachikuy hinaspayki runawan naspayki aswan mas tranquilo kanki. Ama kaynaqa allqu hina chiqnichikuqqa kaychu nispay. Nispay qaqcharqani las cuatro de la mañana. Intidikun, intidikun mana intidikuqllatapas (JC, 07-12-04).*

[Les llamaba la atención diciendo, así debes ser, debes ser como yo. Debes hacerte querer por la gente, entonces vas a vivir tranquilo. No seas así como el perro que se hace odiar. Diciendo eso les llamaba la atención a las cuatro de la mañana. Entendían, y aunque no entendían les llamaba la atención.]

#### No ser desagradables, salvajes y montaraces

Para doña Juana, la “gente de bien”, la “gente correcta”, es la gente que habla suavemente, no habla en forma desagradable como lo hacen los “salvajes ordinarios” [millapa chusku indio<sup>77</sup>].

*Allin runa kuyachikunman, sumaq panalindo kanman siminwan. Chay millapa chusku indio hina rimaq millapamiki dun Tuñu. Mana intidikunchu mana nakunchu mas kaprichu mas paykunaña aswan mas altuman churakun. Piro mana chaytaqa munachwanchu. Kay ñawpa abueluykuna nuqaykuta mandawaqku kayna kay wakna kay kayta wakta mikuy nispa sarata qamkata mutita kachuchiwaqku. Kunanqa piro chay arus fidiwusta mikuspaku kunanqa manaña munanñachu ... Chayta chay Marku Antuman ancha ama mikuchiychu. Gulusuta ama Antuta mas ruwaychu imatapas qamkata as gulpiwan mikuchiy. Ima triju supatapas supapuspayki. Imata chay gulusuta masta chay wawata antujaspayki nanki. Hinalla qispirunqa hinaptin mam atinkichu Maria (JC, 07-12-04).*

[La gente correcta debe hacerse querer, **debe ser suave en su hablar**. Esos que hablan como los salvajes ordinarios son detestables don Toño. Esos no entienden, son caprichosos, y esos son los que se sienten superiores. Pero eso no podemos consentir. Mis abuelos antiguos nos ordenaban diciendo así debes ser, como aquel debes ser, debes comer esto o lo otro, así nos daba de comer el maíz tostado o sancochado. Ahora, en cambio, comiendo arroz y fideos no quieren el maíz. Por eso no hagas comer tanto estas cosas (arroz y fideos) a Marco Antonio. No hagas goloso a Antonio, hazle comer otras cosas como el maíz aunque sea con

---

<sup>77</sup> Millapa chusku indio: Literalmente, “desagradable, salvaje, montaraz”.

algo de golpe. Hazle sopas de trigo o cosas parecidas. Cómo es posible que vuelvas goloso al niño. Si crece así no vas a poder con él María]

En estas ideas hay que resaltar la desaprobación a las personas que actualmente se “colocan en lo alto”, es decir que siendo lugareños se creen superiores a las personas comunes del pueblo. Para doña Juana, el ser persona de bien está muy ligado a seguir las normas de los abuelos quienes han dado estas reglas en forma de órdenes y al mismo tiempo han hecho comer el maíz, el producto agrario más importante de la localidad. Es evidente que inclusive los cambios alimenticios causados por el ingreso de productos industrializados o manufacturados en las ciudades (como el arroz costeño y los fideos) no forman bien a los niños y los hacen golosos.

En las ideas expresadas por doña Juana sobre el comportamiento adecuado de los niños se manifiestan de manera ejemplar las imágenes y las expectativas de los padres de la localidad respecto de la condición de “gente” que deben de adquirir los niños. Para que **ser como gente**, *runa hina kay*, los niños deben comportarse en forma **respetuosa** delante de los adultos, deben **hacerse querer** por sus padres y por las otras personas de la comunidad, deben **ser útiles** para las demás personas dentro de las normas de reciprocidad que se practican en la comunidad según las obligaciones hacia los parientes consanguíneos y políticos, hacia las alianzas de compadrazgo y hacia los otros miembros de la comunidad con quienes se comparten espacios terrenales y visiones sobre el mundo en la realización de las principales actividades productivas de la agricultura y la ganadería. Estas expectativas sobre el comportamiento respetuoso de los niños se integran con las nociones de **plenitud** de la vida social que hemos rescatado del concepto de **culturas genuinas** de Sapir y la **realización individual** alcanzada por el servicio a la comunidad, sugerida por Bonfil. La noción ideal de persona en Aucará se orienta a la construcción de **personas plenas** en función del bienestar compartido con la familia y la comunidad.

#### Ser gente desde los valores incas y la escuela

En las conversaciones espontáneas y en las entrevistas grabadas, los padres de Aucará en su mayoría resaltan el respeto que los niños deben tener hacia los adultos como parte de su formación para “ser gente”. Los padres que han alcanzado niveles altos de escolaridad, mayormente en las ciudades, consideran además otros valores sobre la formación integral de los niños según la experiencia que han ganado en la formación escolar o en el transcurso de la permanencia en las ciudades. Por ejemplo,

una madre con estudios superiores alude a los valores cultivados por los gobernantes Incas antes de la llegada española. Estos valores se difunden en el currículo escolar en forma de máximas a partir de las crónicas escritas de los primeros años de la conquista. Se enuncian como una trilogía atribuida a los antiguos pueblos andinos y se repiten como fórmulas de difusión nacional. Es bastante probable que esta madre aprendiera estas normas en su experiencia escolar pues ninguna de las madres sin experiencia escolar ha aludido a estas normas repetidas como una trilogía.<sup>78</sup>

*Wawakuna runa kananpaq yachanman allin mayurninkunata **respetakuyta**. Chayqa wasimantamiki llusqin allin sumaq kananpaq ama llulla kananpaq ama qilla ama suwa kananpaq. Chaytam ñuqaykuqa yachachinayku* (MCH, 10-08-2005).

[Para que los niños sean gente deben aprender a **respetar** a sus mayores. Claro que esto se origina en la casa, para que (los niños) sean adecuados, para que no sean mentirosos, perezosos y ladrones. Esto es lo que nosotros en este pueblo debemos enseñar]

Esta misma madre, cuando le pregunto por qué algunos niños robaron alimentos en algunos comercios, responde reflejando las mismas preocupaciones de las madres de Aucará, pero nuevamente ella incorpora en su discurso quechua un elemento posiblemente aprendido en la formación escolar. Es común escuchar en las recomendaciones de los profesores que los niños deben crecer derecho como una planta desde pequeños pues si crecen torcidos será difícil enderezarlos cuando sean grandes. Estas normas, que se escuchan en la formación escolar y en las recomendaciones de los educadores a través de los medios de comunicación, se han incorporado a las ideas de esta madre aucarina con formación profesional.

*Mana mamanku allinta yachachinchu chaymi suwakunku. U imatapas ruwaptin pakaykunku. Urquptinpas manaña imatapas ninchu. Chaymi wawakuna kostumbran chay suwakuyta, chakrakunamantapas chayna yaykuruspa suwakuyta. Chaymi wawanchikta rimapayachwan nichwan. Chay importante ñuqanchik rimapayananchik. Ama chayta kostumbrachichwanchu sumaq derechulla planta ina wiñananpaq. Chaytamiki ñuqanchikta mamanchikta urquwanchik, ñuqanchik imayna kasanta ñuqanchiktamiki rikuykuwanchik runaqa* (MCH, 10-08-2005).

[Así roban cuando sus madres no les enseñan bien. O cuando hacen algo incorrecto ellas ocultan este hecho. Cuando sacan algo las madres no

---

<sup>78</sup> La trilogía AMA LLULLA AMA CCELLA AMA SUA (No ser mentiroso, no ser perezoso, no ser ladrón), pintada en la pared frontal del Puesto de la Policía Nacional, se enseña en la escuela como parte de los contenidos de Historia del Perú. Esta transcripción con letras mayúsculas refleja una forma de escritura local del quechua que no tiene en cuenta el alfabeto oficial aprobado.

dicen nada. Por eso, esos niños se acostumbran a robar, también de la chacras roban. Por eso, debemos hablar continuamente a nuestros hijos. Esto es importante, que nosotros les hablemos continuamente. No debemos acostumbrarlos al robo para que crezcan bien derechos como una planta. Esas cosas sacan los hijos de nosotras sus madres, de acuerdo como sean los hijos nos mira la gente a nosotras las madres]

La profesora de primer grado de primaria, nacida en la misma provincia donde se ubica Aucará, con las mismas características de los demás profesores de la escuela en cuanto a dominio del quechua y el castellano, menciona el respeto a los mayores como parte de la educación que reciben los niños en la casa y en la escuela. Por su rol de docente indudablemente que enfatiza el servicio a la patria como parte de la formación de los hijos.

El niño tiene que aprender a formarse integralmente desde la casa. Nosotros, por ejemplo, los profesores, educamos aquí y el niño tiene que aprender a **respetar** a los mayores y a ser un buen profesional más que nada y servir a su patria más que nada. Eso es lo que se busca y el padre también quiere eso. Y cuando ya el hijo esté, por ejemplo, en el jardín, del jardín pasa a la escuela, de la escuela pasa al colegio ya dice "*Tareanta cumplichkanña*" dice. Ya está cumpliendo la tarea y cuando va a la universidad, "Uy mi hijo ya va a ser profesional, ya va a ser un buen hombre para servir a la patria, me servirá a mí", pero con una esperanza vaga dicen ellos. Porque a veces existimos hijos que no sabemos valorar el sacrificio de mamá y de papá. Entonces, qué sucede, con una esperanza vaga dicen "Se formará para ser el hombre", pero no con la esperanza de que ese hombre le va a ayudar a ella o a él. Entonces, lo importante es su formación profesional pues. Entonces, cuando ya termina de ser profesional y la madre se siente orgullosa y dice "Mi hijo ya es un hombre, ya puede defenderse solo, puede hacer su hogar solo, puede servir a su patria" (18-08-2005).

Los padres profesionales de la comunidad incluyen en la educación "integral" de los hijos valores que se difunden en la formación escolar o en los medios de comunicación. Incluyen valores de la educación Inca aprendidos en las asignaturas escolares de Historia del Perú, del mismo modo que incorporan la noción de "servir a la patria" un ideal difundido en la educación escolar nacional por las políticas de los sectores hegemónicos que persisten en la formación de un Estado-nacional unificado y homogéneo. El ideal de ser un buen profesional es compartido por todos los padres sean o no profesionistas.

### Continuidad de la obediencia y la humildad

Los padres en las recomendaciones que dan a los niños siempre se refieren a la obediencia. Lo interesante es que en la crónica de Guaman Poma, mencionada anteriormente, se hace referencia a unas disposiciones que dieron los gobernantes incas como unas normas sociales.

Mandamos que los mosos y niños que fuesen muy ubidente a sus padres y madres y a los demás biejos ancianos y señores grandes y a los mayorasgos de todo deste dicho rreyno. No cumpliendo, por la primera, fuese asotado; por la segunda, fuese desterrado a las minas de plata o de oro (Guaman Poma, 1992: 162).<sup>79</sup>

Esta disposición concuerda bastante con las características que el cronista apunta para los muchachos de entre ocho y doce años en los pueblos andinos antes y durante el apogeo de los incas.

Ayudaban a guardar en el ganado y sementeras y servicio de los caciques principales deste rreyno. Le enseñavan esta umildad y ubidencia y que serviesen en todo el rreyno estos mocetoncillos y que fuesen muy ubidente en su rreyno (Guaman Poma, 1992: 181).

Actualmente, en Aucará los padres se refieren a que los hijos deben ser “obedientes”. Cuando hablan en quechua dicen *kasukunman* [deben hacer caso] o *uyakunman* [deben obedecer].

### Las expectativas de los padres sobre la formación del respeto en un contexto social jerarquizado

La jerarquización social poco diferenciada de la comunidad podría hacer pensar que las expectativas de los padres, respecto a la educación de los niños orientada al respeto y al servicio a los demás, forma parte intrínseca del carácter “igualitario” y “colectivista” de una comunidad andina idealizada. Los datos presentados a lo largo de este estudio demuestran que la comunidad de Aucará está formada por sectores sociales de raíces andinas, que a lo largo de la historia han mostrado una movilidad dinámica, y por otras porciones sociales de origen no andino que se han enraizado en

---

<sup>79</sup> Habrá que evaluar en qué medida esta disposición de una autoridad andina del siglo XVI está arraigada en el imaginario colectivo. En el último proceso electoral de 2006 el candidato presidencial que propuso reactivar una cárcel de trabajos forzados en la región selvática para recluir allí a los delincuentes obtuvo el 48% de los votos a nivel nacional y en el departamento de Ayacucho, donde vive una población mayoritaria de raíces andinas, este mismo candidato obtuvo el 80% de los votos.

la vida comunal. Esta dinámica social de la comunidad ha resultado en los tiempos actuales en una jerarquización social basada principalmente en los diferentes ingresos monetarios provenientes de las remuneraciones como empleados del Estado, de las ganancias del pequeño sector comercial o de las remesas familiares enviadas desde las ciudades. Como se ha descrito en el Capítulo 1, además de esta jerarquización social, la comunidad presenta tensiones y conflictos internos motivados principalmente por las diferencias políticas y religiosas originadas en la experiencia citadina de sus habitantes. En este contexto social complejo, las aspiraciones locales expresadas en una educación para el respeto y en la construcción de personas plenas perviven en coexistencia con formas de vida y expectativas sociales provenientes de las ciudades. Evidentemente, esta coexistencia es conflictiva porque los ideales ciudadanos tienen el prestigio construido por una larga hegemonía de los sectores dominantes. En medio de estos conflictos, las actividades productivas locales basadas en la agricultura y la ganadería hacen posible la continuidad de prácticas sociales y educativas enraizadas en la herencia social andina. La educación familiar y comunitaria caracterizada por el cuidado de los niños, por la construcción de personas con responsabilidades sociales, pervive junto a los elementos culturales provenientes de las ciudades.

Incluso en las etapas de mayores diferencias sociales o en los periodos de guerra, los valores de la educación local orientados a la construcción de personas integrales continuaron vivos en las interacciones sociales cotidianas que fueron preservadas como reductos de la autonomía local. Así, durante las décadas de 1950 y 1960 mi generación vivió esta educación para el respeto a los mayores y este fomento del servicio a los demás cuando la estratificación social de la comunidad estaba polarizada drásticamente por la existencia de una capa minoritaria propietaria de la mayor parte de los terrenos de cultivo de la comunidad y una masa quechua hablante puesta al servicio de esa capa minoritaria de origen citadino, con la mediación de un sector mestizo-criollo que apoyaba y se sustentaba en el uso de la fuerza de trabajo indígena a través de sistemas de trabajo asalariado, la servidumbre y el trabajo obligatorio en obras “comunales”.

Aun en estos casos de explotación del trabajo indígena y de servidumbre en provecho de las capas dominantes minoritarias locales y regionales, los padres indígenas vivieron los significados de ser “como gente”, ser respetuosos ante los demás, ser útiles a los demás, inclusive ante el hacendado mandamás. Precisamente, mostrar a los grupos minoritarios dominantes la calidad de persona **plena y genuina**

que **respeta** al otro, se entiende como una manera de decirles que ellos no son “como gente”. Estas prácticas sociales de raíces andinas han sido consideradas por muchos como conductas pervertidas porque supuestamente fomentan un “servilismo” con el “amo” al formar a los niños respetuosos de los mayores, inclusive de los mandamases y hacendados explotadores. Esta es una apreciación incorrecta, a pesar del sentido común que aparenta. La educación familiar y comunitaria de los niños en Aucará se orienta a la formación de personas plenas con responsabilidades sociales en el marco de la vida local enraizada en una herencia milenaria, en una comunidad andina que ha preservado sectores de autonomía para ejercer sus prácticas sociales y podría ser que en gran parte precisamente por esta formación se ha podido resistir a las oleadas de violencia y dominación política llegadas desde los centros hegemónicos.

## CAPÍTULO 6

### ORIENTACIÓN DE LOS NIÑOS HACIA LAS CIUDADES

La movilidad de la población local hacia las ciudades y la llegada de familias a la comunidad de Aucará provenientes de poblados más pequeños de la zona forman parte de la historia reciente de esta comunidad. Después del cese de la violencia social de las décadas de 1980 y 1990 han comenzado a retornar a la comunidad muchas familias aucarinas desde las ciudades. Como parte de estas familias llegaron niños nacidos en las ciudades y consortes no aucarinos. Los adultos aucarinos de estas familias retornaron a la comunidad llevando consigo una larga etapa de vida en las ciudades. Las interacciones de estos padres aucarinos con sus hijos nacidos en las ciudades o en Aucará conforman un conjunto de comportamientos, valores y expectativas caracterizados por una **orientación a las ciudades**. Algunos de estos padres son profesionales o tienen altos grados de escolaridad, aunque otros han vivido en las ciudades sin haber pasado la formación escolar de nivel medio o básico. Por este motivo sostengo que el tipo de comportamientos de estos niños descrito más abajo se debe mayormente a la experiencia de vida de ellos y sus padres en las ciudades, y a los diferentes artefactos y prácticas propios de esa vivencia que se han introducido en las casas.

El papel de la educación escolar y la experiencia de vida en las ciudades son reconocidos como factores importantes en la configuración de generaciones transformadas en las comunidades indígenas. Por ejemplo, Bonfil plantea que ha surgido un sector indio cuya experiencia en las ciudades unida a una educación media le ofrece ventajas frente a la cultura dominante:

En los últimos años, pues, se ha conformado un nuevo sector indio que, pese a sus diferencias internas, tiene en común poseer una larga experiencia urbana y una educación media o superior que le permite manejar la cultura dominante en un grado mucho mayor que los que tienen sólo la experiencia comunitaria y el contacto externo a través del trabajo migratorio (Bonfil, 2003: 210).

La vivencia en las ciudades y la educación escolar superior, son bases importantes para la formación de generaciones que ahora plantean las aspiraciones indígenas en los foros internacionales y en los centros académicos de nivel superior. En otros casos, los académicos enfatizan la educación escolar como el motor de

cambio más importante en la formación de generaciones indias que “transforman” la vida comunitaria. Al analizar una comunidad campesina peruana donde se expulsó a las generaciones jóvenes escolarizadas que dificultaban la vida comunitaria “tradicional”, Ames reporta que el papel de la educación fue más importante que la experiencia migratoria en la ciudad para que estos jóvenes se adecuaran mejor a las normas y prácticas del sistema nacional y al retornar a la comunidad también resolver con éxito la crisis comunal:

Si bien (se) resalta la relevancia de la experiencia migratoria, la revisión del caso que realizan Alberti y Cotler (1972) muestra que el papel de la educación en el éxito del grupo joven es especialmente importante, al actuar como mecanismo que propicia el ascenso social de un grupo específico dentro de la comunidad; en este sentido, la educación había permitido una adaptación relativamente fácil de los jóvenes a la ciudad al proporcionarles conocimientos para relacionarse con la sociedad nacional (Ames, 2001: 361).

La experiencia escolar de estos jóvenes es importante como mecanismo de ascenso social dentro de la misma comunidad y como un mecanismo útil de adecuación a la vida citadina. No se puede negar que la educación escolar existente en las comunidades indígenas esté orientada a facilitar el tránsito de las nuevas generaciones a una vida citadina y que este tipo de educación proporcione cierto “prestigio” social frente a las otras generaciones no escolarizadas. Sin embargo, estas apreciaciones no consideran el conjunto de experiencias y vivencias que se puede desarrollar en las ciudades. Por otro lado, se sobrevalora el papel de la educación escolar en la adaptación a la ciudad al desconocer que las vivencias comunitarias también son parte de impulsos para los cambios generacionales a la vez que proporcionan un arraigo a la comunidad, lo que permite superar los retos de enfrentarse a nuevas prácticas y distintas normas sociales en las ciudades.

En este capítulo, mostraré que los usos de vida en las ciudades de algunos padres y niños son los que mayormente orientan ciertas interacciones y comportamientos que se reconocen como propios de las ciudades. Si bien es cierto que la educación escolar superior de algunos padres es una condición importante que impulsa a fomentar en sus hijos costumbres y hábitos de las ciudades, algunos padres con vivencia en las ciudades y sin educación escolar media o superior actúan también como los padres profesionales orientados a las ciudades.

### **Comportamientos ciudadanos que llaman la atención**

En la vida cotidiana de la comunidad de Aucará, los niños nacidos en las ciudades o los niños aucarinos cuyos padres han vivido en las ciudades muestran comportamientos que llaman la atención de los padres y abuelos aucarinos más arraigados en la vida del pueblo. Estas conductas ocurridas en presencia de adultos concitan la atención de éstos porque los reconocen como acciones de gente de la ciudad o por no ser los comportamientos esperados, los reconocidos como correctos.

Una muestra de estos comportamientos de niños ciudadanos se observó en las actuaciones de Sandra, una niña de 4 años, nacida en Lima, hija de una profesional aucarina que en el momento de la observación etnográfica trabajaba en la comunidad como directora de uno de los centros educativos. Esta niña comenzó a llamar la atención de los adultos en una ceremonia religiosa del templo católico donde se realizaba una misa en honor de una abuela fallecida de la familia.

Durante la misa, cuando la tía de Sandra prende una vela para acompañar al sacerdote que bendice una lápida, esta niña pide expresamente una vela a la tía para sostener su propia vela como los adultos. Sandra se para alrededor de la lápida en la misma línea que los adultos y desarrolla las mismas acciones de éstos mirándolos atentamente. Luego de la misa, un grupo de familiares e invitados pasamos a la casa para una recepción y Sandra va a esta reunión siguiendo a su tía. Una vez que estamos en la sala de la casa algunos adultos se sientan y otros están ayudando a servir el chocolate y se mueven en la sala, Sandra es una de las personas que está todavía moviéndose en medio de la sala. Cuando sirven el chocolate a Sandra, ella recibe la taza e inmediatamente mira a su alrededor. En voz alta para que escuchen los adultos, entre los cuales está su tía, pregunta dónde se sentará para tomar su chocolate. Los adultos miramos con desconcierto este pedido inesperado y no reaccionamos inmediatamente. Entonces, una de las señoras le indica que se siente en un peldaño de piedra que hay en la sala. La niña duda en sentarse en este peldaño pues ve que todos los adultos están sentados en sillas y se queda en medio de la sala como esperando una solución de parte de los adultos. Al ver esta duda de la niña le alcanzo una silla que los familiares habían reservado para mí. La niña se sienta con agrado en la silla y bebe tranquilamente su taza de chocolate. En un momento, paso un plato con panecillos y la niña toma los panecillos como hacen los adultos. Al verla tan desenvuelta, le pregunto cómo se llama, me dice con rapidez su nombre e inmediatamente me pregunta “¿y tú?”. Ante esta sorprendente muestra de soltura le digo mi nombre con la misma desenvoltura que ella pero internamente afectado por este desenvolvimiento tan “libre” de la niña. Usualmente, los niños de Aucará, en estas situaciones, están cerca de la madre o del adulto que les cuida, esperando que el cuidador les diga qué deben hacer. Por eso, una de las señoras le indicó con naturalidad que se sentara en el peldaño de

piedra pues todos los niños lo hacen cuando no alcanzan las sillas ocupadas por los adultos (17-06-2000).

Esta niña ha actuado con normas de comportamiento distintas a las de la comunidad y ha esperado y casi insistido que los adultos presentes en la reunión se comporten con ella como lo hacen los adultos de su medio familiar, es decir sus padres quienes tienen experiencia de vida en la ciudad y son profesionales. Se nota que los adultos presentes nos sorprendemos de esta conducta de la niña y mostramos sólo una sonrisa gentil ante la formalidad del ambiente, aunque internamente nos sentimos incómodos e intercambiamos miradas risueñas de cortesía ante la desacostumbrada y no muy aceptable desenvoltura de la niña.

Al comentar estos mismos hechos, unos días después, unos abuelos testigos de dichos sucesos se referían a la conducta de Sandra como algo sorprendente pero a la vez mostraban cierta admiración por la seguridad y “libertad” con que la niña había actuado en un espacio público poblado de adultos. Sin embargo, otros adultos que estuvimos en esas escenas sentimos una incomodidad frente a estas actuaciones porque contravienen ciertas normas de interacción social local. No pretendo sostener que estas normas sociales se vivan únicamente en la comunidad de Aucará. En otras sociedades rurales del Perú también se reconviene a los niños que interrumpen las interacciones de los adultos o tutean a los adultos. A este tipo de niños se les dice “igualantes” en varias localidades del interior del país como Pucallpa e Iquitos.

Un caso parecido a Sandra, es el de una niña nacida en Aucará pero con experiencia de vida en la ciudad. Pamela, una niña de tres años, fue llevada por sus padres a un año de edad a la capital de la república. Luego, había sido trasladada a Aucará por sus abuelos en vista que sus padres trabajan casi todo el día y la dejaban al cuidado de una señora que no era tan confiable. Esta experiencia de vida citadina de la niña y de sus padres aucarinos le ha permitido adquirir formas de actuación “abiertas” y “espontáneas” con los adultos. Un día, ella está sentada en la puerta de su casa y al verme llegar, como me conocía un poco, me saluda con espontaneidad diciendo “Hola”. Respondo su saludo con la misma soltura y ella me dice “Esto es mi guau guau” señalando su muñeco de perrito que tiene en su regazo y señalando también el perro de la casa que dormita en la puerta. Después de visitar la casa, salgo y la niña se despide de mí con un “Chau”. Entonces, veo que ha envuelto su muñeco de perrito en un mantel, evidentemente imitando a las madres que envuelven en una

manta a sus niños pequeños para cargarlos en la espalda, lo que debió observar la niña en los días de estancia en Aucará.

Lo que normalmente hace una niña aucarina de la edad de Pamela es saludar tímidamente con un “buenos días tío” o se mantiene en silencio, a veces tapándose la boca con la mano, en señal de pudor ante el adulto no familiar. Esta niña tenía un comportamiento propio de los niños crecidos en las ciudades pues mostraba iniciativa para dirigirse a los adultos con la soltura que generalmente se ve en estos niños. Sin embargo, la niña se encontraba muy cómoda con sus abuelos porque tenía la oportunidad de ir al campo con ellos y participar de las tareas agrícolas y ganaderas de la familia. Esta participación en las actividades del campo, en medio del cuidado de sus abuelos, al parecer hacía sentir tranquila y sana a la niña, como me dijo la abuela. En este ambiente cálido ofrecido por la vida familiar y comunitaria, la niña ya había observado que los bebés son envueltos con una manta para ser cargados y ella ya estaba jugando con su muñeco representando la cercanía de la madre y su bebé. Esta niña del mismo modo que expresa en su relación con los adultos una forma de interacción aprendida en la ciudad, también muestra en sus actuaciones la calidez vivida con sus abuelos y la ternura representada en el cuidado de su muñeca.

Los niños que tienen las mismas experiencias de Sandra y Pamela se comportan de manera distinta a los niños nacidos y crecidos en Aucará. En presencia de adultos, estos niños “citadinos” conversan en voz alta con los adultos, piden en voz alta atención por parte de los adultos y se dirigen a ellos sin temor como si fueran de la misma edad. Lo que llama la atención de los padres aucarinos no es solamente la soltura de estos niños en las interacciones con los adultos sino también el activismo constante en que siempre se encuentran. Se observa que los padres de estos niños les permiten actuar libremente en presencia de adultos y no manifiestan guías orientadoras para mantener una conducta silenciosa y quieta de parte de sus hijos. En cambio, los niños aucarinos educados con las normas locales de comportamiento silencioso tienden a permanecer tranquilos, a jugar sin tanta bulla y no se dirigen a los adultos en voz alta. Hay que reconocer que estos mismos niños silenciosos y tranquilos en presencia de adultos, pueden ser muy conversadores, habladores, bulliciosos y muy inquietos cuando se encuentran en sus lugares de juegos entre ellos, especialmente cuando realizan el pastoreo o el cuidado de los cultivos.

Por otro lado, es posible observar estas conductas de desenvoltura en niños nacidos y crecidos en Aucará. Pero, éstos son hijos de aucarinos con formación

profesional en ciudades de la costa. Es el caso, por ejemplo, de Karimé, de 3 años de edad, hija de padres con estudios de educación superior y dueños de un comercio donde se hacen fotocopias y escritos en computadora. En una entrevista que estaba realizando a la madre de Karimé, pregunté en castellano desde qué edad “aprenden” solos los niños. Entonces, Karimé que estaba escuchando la conversación intervino en el diálogo de los adultos diciendo que ella “aprende sola”. La madre y yo nos sorprendimos con la intervención de la niña. Una vez recuperado de la impresión, pregunté a la niña qué había aprendido sola y ella dijo que había aprendido “Mariposita engañosa”, frase pronunciada en su modo de hablar infantil. Se refería a una canción aprendida en el centro educativo inicial de la comunidad.

El ejemplo de Karimé muestra que niños aucarinos, hijos de padres con experiencia en las ciudades, están creciendo en medio de interacciones y artefactos que corresponden a formas de vida de las ciudades. Estos niños generalmente tienen en casa aparatos de televisión, computadoras, equipos de sonido y juegos electrónicos. Los padres de estos niños son de las generaciones jóvenes que han retornado a la comunidad para trabajar en alguna oficina gubernamental o tienen pequeños negocios, muchos han terminado educación secundaria, otros han seguido alguna carrera técnica o incluso algunos tienen formación universitaria. Los hijos de estos aucarinos profesionales tienden a actuar como los niños nacidos en las ciudades. Sin embargo, aunque experimentan comportamientos orientados a las ciudades, crecen en un medio familiar y comunal de cercanía física y emocional con la madre.

Otro ejemplo de niño nacido en la comunidad es el caso de Fernandito de 4 años de edad y con experiencia de haber viajado con sus padres a las ciudades de la costa. Sus padres son jóvenes que han terminado educación superior técnica en este poblado. El padre, nacido en una comunidad vecina tiene estudios de educación secundaria en Lima. La madre es nacida en una comunidad vecina, con larga residencia en Aucará. Los padres de Fernandito aprecian mucho sus primeros acercamientos al mundo de los libros. Además de llevarlo con regularidad al centro educativo inicial, ellos brindan otros apoyos para que este niño se apropie mejor de la lectura y escritura pues piensan que el centro educativo inicial no es eficiente en este aspecto. Han puesto una mesita pequeña donde Fernandito tiene sus libros de aprestamiento, un gran cartel alfabético del inglés, un diccionario pre-escolar de inglés, plumones, crayolas, es decir material pre-escolar que suelen tener los centros educativos de inicial en las ciudades. Los padres obligan a Fernandito hacer sus tareas

del centro educativo inicial o ejercicios de dibujo en sus cartillas. Una tarde de diciembre de 2004, Fernandito trabajaba en su mesita en un cuaderno de aprestamiento. Parece que no pudo resolver algo de la tarea y comenzó a llorar llamando a su papá que hacía otras cosas en la habitación contigua. Cuando el papá se acercó a ayudarlo, el niño le dijo con voz fuerte y autoritaria “Deja, no agarres tú”. Entonces el papá le dijo calmado “Pero tú me has pedido ayuda”. Sin embargo, el niño siguió diciendo con voz autoritaria que dejara su cuaderno y no lo agarre. Este hecho, llama la atención por el tipo de interacción que se establece entre el niño y su padre. Este padre crecido en estas comunidades con normas locales que enfatizan el comportamiento respetuoso de los niños, establece nuevas formas de interacción con el niño quien se dirige a él como un interlocutor de la misma edad, inclusive usa el “tú”, una forma que de costumbre nunca usan los niños cuando hablan en castellano a sus padres.<sup>80</sup> Algunos niños como Fernandito están creciendo con nuevas maneras de interacción con sus padres.

Parece que las interacciones y normas orientadas hacia la vida en las ciudades son promovidas por los padres más jóvenes con experiencia en las ciudades, quienes son hablantes del quechua y del castellano, algunos profesionales, dedicados a las labores agrícolas y ganaderas pero más ocupados en trabajos de oficina o tiendas de comercio. Aunque estos padres han sido formados en el contexto de interacciones y valores locales que fomentan el comportamiento respetuoso de los niños frente a los adultos, ante el futuro educativo de sus hijos aprecian habilidades y actitudes (como el hecho de ser un “conversador” frente a los adultos) que ayudarán a sus niños a superar con éxito el paso por la escuela y los posteriores estudios en la costa para ser profesionales. Cuando estos padres jóvenes observan que sus hijos desarrollan comportamientos y habilidades correspondientes a la vida en las ciudades de la costa, los ven con buenos ojos porque por propia experiencia saben que son capacidades necesarias para sobrevivir en el medio social de las ciudades y para pasar por la escuela en forma exitosa. Pero no sólo los jóvenes tienen estas actitudes, también se observará más adelante que una abuela de mayor experiencia comunitaria reacciona del mismo modo ante su nieto que llega de visita desde la ciudad. La mayoría de padres de la comunidad sostiene que sus hijos van a la escuela para que sean profesionales más tarde, aunque también mencionan el aprendizaje de la lectura,

---

<sup>80</sup> En lengua quechua no existe la distinción entre “usted” y “tú” como en castellano, pero hay otras formas honoríficas que en general se usan para dirigirse a una segunda persona de cualquier edad. En el capítulo 5 ya se señalaron diversas maneras de mostrar respeto y cortesía codificadas en la lengua quechua.

escritura, las matemáticas. La escuela, básicamente, es para conducir a los niños a ser profesionales. Algunos padres son tan exigentes con esta aspiración que una profesora de inicial del salón de 4 años decía que una madre profesional le exige, con relación a su hija de 4 años, “que lo deje tarea, que sepa escribir, que sepa restar que sepa de todo como de la escuela ya”. Esta madre pedía que su hija de 4 años manifieste habilidades que a veces no se logran ni al final de los 6 años de educación primaria. Este pedido de esta madre es un caso extremo pero es una muestra de la preocupación de los padres por hacer ingresar a los niños en la senda escolar.

Como es el caso de los padres de Fernandito, algunos padres jóvenes con experiencia en las ciudades, con alto grado de escolaridad, como parte de estos esfuerzos de preparar a sus hijos para la vida en las ciudades y en la escuela, acomodan pequeños muebles para que su hijo de educación inicial (3 a 5 años de edad) tenga condiciones favorables para hacer las tareas escolares en casa, ponen horarios para hacer dichas tareas y compran diversos materiales educativos que apoyan la estimulación de los niños, entre los cuales se ha observado un diccionario inicial de inglés para que el niño tenga posiblemente “exposiciones tempranas a este idioma” siguiendo cierta imagen que se crea en los padres según la cual cuanto más temprano se acerca el niño al inglés más posibilidades tiene de “aprender” esta lengua. En contraste, en hogares donde los padres tienen menor experiencia escolar y menos años de vida en las ciudades, los niños hacen las tareas muchas veces en la única mesa que la familia tiene en la sala de la casa. Como esta sala es abierta hacia el patio, los niños tienen la oportunidad de observar las actividades que sus padres desarrollan en el patio mientras desarrollan sus tareas escolares. En el caso de una madre tejedora, mientras ella trabaja en su telar extendido en el patio, su hija hace tareas escolares en la mesa, observa a veces a la madre o se acerca a ella para jugar a su lado.

Cuando los hijos de padres jóvenes “citadinos” se dirigen a ellos como interlocutores de la misma edad, a veces alzando la voz, sin ese trato respetuoso que exigen las normas locales, sus padres no reprueban estos comportamientos y los toleran en sus hijos, aunque sienten cierta incomodidad al respecto. Aunque permiten e incluso promueven estos comportamientos de sus hijos orientados hacia la vida en las ciudades, estos padres son los mismos que también participan en las actividades productivas y sociales de la comunidad, practican las normas locales de reciprocidad y compadrazgo, cumplen cargos y obligaciones comunales, como asumir los gastos de

eventos sociales ligados a las festividades de la agricultura y la ganadería a través de la acumulación de fondos durante un año entero. El hecho de promover en sus hijos comportamientos y normas orientados a las ciudades no implica que estos padres abandonen formas de vida y responsabilidades sociales que son parte de la condición de integrantes de esta comunidad, parte de la vida familiar y comunitaria que anteriormente se ha descrito en detalle.

### **Un caso extremo de comportamiento ciudadano**

Entre los niños nacidos en las ciudades es posible reconocer conductas más alejadas de las formas de comportamiento de los niños aucarinos, considerando que estos comportamientos se caracterizan por mantener silencio y permanecer tranquilos delante de los adultos. Es el caso de un niño de 4 años, hijo de la médica del puesto de salud de la comunidad. Este niño ha nacido en una ciudad de la costa y al momento de la observación estaba visitando a su madre que trabaja en la comunidad. Se sabe que esta madre profesional es hija de andinos pero ha vivido mayormente en las ciudades.

Un día me encuentro comiendo en un pequeño restaurante de la comunidad cuando entra la médica con su esposo y el niño de 4 años. Desde la entrada al restaurante, el niño dice en voz alta que quiere agua. Cuando se sientan en la mesa el niño pide en forma insistente y en voz alta que quiere agua. Entonces la madre le dice que espere un momento que ya van a servir el agua, pero el niño en voz cada vez más alta, que molesta a las personas presentes, no obedece las pocas indicaciones de la madre y sigue pidiendo el agua. Los padres no se molestan en mantener en silencio al niño quien sigue gritando que quiere agua y en cambio están ocupados en conversar entre ellos o pidiendo el menú. Cuando sirven la sopa, el niño dice que no quiere sopa y quiere el segundo plato. Entonces, ya no soporto tanto grito del niño que no respeta a sus padres ni a los presentes, termino rápidamente mi comida y pago la cuenta para salir inmediatamente de ese ambiente tan cargado por la violencia verbal del niño hacia sus padres (04-12-2004).

Este niño, además de gritar en un contexto donde hay adultos, se dirige a sus padres con gritos en un tono autoritario, incluso fuera del hogar. Por su parte, los padres no realizan ninguna indicación para hacer callar al niño, salvo la frase de la madre pidiendo que espere un poco. El comportamiento de este niño ciudadano se aleja fuertemente de conductas esperadas por parte de los niños aucarinos en estos contextos. La pasividad de los padres en estas circunstancias contribuye al despliegue de conductas no respetuosas de parte del niño frente a los adultos presentes y frente a

sí mismos, cuando se ubica esta circunstancia en un restaurante aucarino donde los adultos esperan conductas respetuosas de los niños. Esta misma conducta del niño en el contexto del hogar donde solamente están los padres puede ser tal vez considerada por éstos como la “tolerancia moderna” que se otorga a los niños para que expresen sus deseos con “libertad”, pero en este espacio compartido, incluso público, se entiende de otra manera por los demás presentes. En el semblante de algunas personas presentes en la escena se notaba una incomodidad por el escándalo producido por el niño. Esta misma molestia evidente se siente cuando, por ejemplo, entre los amigos de la misma generación conversamos en una fiesta comunal e irrumpe uno de los hijos ciudadanos de alguno del grupo gritando en voz alta o incluso golpeando al padre cuando éste no le hace caso. Nos causa una turbación profunda ver que un niño no respeta a su padre y que éste lo tolere de una manera casi indolente.

### **Ideas de los padres sobre la orientación a las ciudades**

Los padres de la comunidad expresan ideas variadas y a veces contradictorias sobre los comportamientos de algunos niños que realizan interacciones no esperadas por las normas locales. Por ejemplo, los padres de las generaciones más antiguas señalan que los niños nacidos en ciudades de la costa son “libres” y “vivos” en su comportamiento (dicen en quechua *libre libre kasqa, vivo vivo kasqa*, [son muy libres, son muy despiertos]) para referirse a la desenvoltura que muestran frente a los adultos y su habilidad de entablar conversaciones con éstos. Algunos padres y abuelos se sorprenden gratamente con este tipo de comportamientos aunque no necesariamente los fomenten. Otros que tienen los usos de vida de las ciudades las fomentan en las interacciones de sus hijos. Sin embargo, los padres y abuelos con menos permanencia en ciudades de la costa y menos escolaridad no promueven en sus hijos y nietos estos comportamientos de desenvoltura ante los adultos o la iniciativa para conversar con adultos, aunque pueden valorar esta misma desenvoltura y la capacidad de conversar con adultos si estas habilidades ayudan al niño a realizar el paso por la escuela. Las prácticas y valores orientados a las ciudades, aunque contradictorias con las aspiraciones locales, coexisten con éstas en la vida diaria de esta comunidad donde la herencia social de raíces milenarias persiste el lado de formas de vida y artefactos provenientes de otros contextos sociales.

La diferencia de comportamientos entre los niños nacidos en una ciudad (o niños nacidos en Aucará pero con experiencia de vida en ciudades) y los niños nacidos

y criados en Aucará es resaltado por algunos adultos de experiencia ciudadina. Una abuela comparaba los comportamientos de Marco de 3 años y su tía Magdalena cuando ésta tenía 3 años. Esta abuela señala que Magdalena (nacida en Aucará y con vida arraigada en la comunidad) cuando tenía tres años no era como Marco pues era “calladita” y “tímida”. En cambio Marco (nacido y criado mayormente en Lima, con algunas visitas breves a Aucará) dice que es “vivo”, “despierto” e “inteligente”.

Doña Juana, la abuela de Marco, tuvo la oportunidad de vivir dos meses con este niño de 3 años cuando éste pasó una temporada en Aucará junto con su madre. Al recordar los comportamientos de este niño dice la abuela en una entrevista en quechua:

*Inteligente, imaynachá wak wawa allin inteligente. Allinchiki. Luego estudiantichiki kanqa, imaynachá maman edukanqachiki. [...] Kay wawaykita imaynataq kay inteligentita ruwaranki. Kay wawaykiqa kayna inteligente. Imapaq haykapaqpas traviso. [...] Kay Aucara llaqtapi Marku pallan tunata llikllawan kayllurukuspa pallanawan. Hinaspam kajuntapas qipikunraq chay bibi. Kunanqa yaqaña aswanchiki watamanqa qipinqa ayudawanqa kaypi. Bakatapas riqsin lliw conocido todo (JC, 10-07-2005).*

[Es inteligente, ¿por qué será ese niño tan inteligente? Seguro que está bien eso. Seguramente después será estudiante, cómo será pero seguro su mamá le pondrá en la escuela. A este niño cómo lo habrás concebido así de inteligente (dirigiéndose al padre). Este tu niño es así inteligente. Para cualquier cosa es travieso. Aquí en este pueblo de Aucará Marco recolecta tuna amarrándose la manta en la espalda y agarrando el recolector de tuna. Entonces, inclusive carga el cajón vacío ese bebé. Ahora cuando venga el otro año ya me ayudará a cargar la tuna. También conoce todas las vacas.]

Para doña Juana, su nieto, nacido y criado en Lima, muestra comportamientos inquietos que califica de “travieso” y “mañoso”. Esta abuela destaca la “inteligencia” de su nieto que se manifiesta en su disposición para ayudar en las tareas del campo y en la habilidad de conocer rápidamente las vacas de la familia. Para esta abuela es admirable que este niño de menos de tres años use los instrumentos de los adultos para ayudar a recolectar tuna. Esta iniciativa para la colaboración es muy apreciada en la comunidad, como se ha señalado antes hablando del servicio a la comunidad por parte de los niños educados.

Para Magdalena, de 9 años de edad y tía de Marco, este niño es “travieso” porque rompía sus ollitas de juguete y le jalaba de los cabellos. En las conversaciones con esta niña después de algunos meses posteriores a la visita de Marco, ella

mostraba al inicio un resentimiento contra este niño por haber roto sus juguetes más preciados que eran las ollitas de cerámica. Para Magdalena el niño es considerado “travieso” en el sentido de inquietud dañina. Cuando le pregunté a Magdalena qué hicieron la madre de Marco y su propia madre, doña Juana, que es abuela de Marco, dijo que la madre le pegó por esta travesura y la abuela no dijo nada. Es probable que la abuela, tan consistente para corregir a sus hijos, no haya mencionado nada frente a una “travesura” de su nieto a quien considera “inteligente”, en parte por su disposición para ayudar y por sus habilidades de movilidad e iniciativa permanente que le servirá mucho en la carrera escolar. Al parecer, en este caso, la noción de inteligencia es un valor aparte que no se relaciona con el comportamiento travieso y mañoso. Ser **inteligente** se relaciona con la disposición a **ayudar**, con el servicio a la familia, del mismo modo que significa tener condiciones para **estudiar** y ser **profesional** para **servir** mejor a la comunidad.

Cuando hablábamos del futuro de su hija Magdalena de 9 años, doña Juana reconocía claramente que los peligros en la formación de sus hijos están tanto en la ciudad como en la misma comunidad donde viven. Reconocía que su hija mayor que vive y trabaja en Lima, no ha completado el camino que sus hijos varones realizaron. Sus hijos mayores han terminado la secundaria y se han hecho profesionales, en cambio su hija mayor se ha dedicado a trabajar y no ha terminado la secundaria para que pueda seguir una carrera profesional. Señalaba que ya no mandarían a su hija menor a las ciudades pues en las ciudades aprenderá a comer cosas distintas a la comida del hogar aucarino y al regresar a la casa materna ya no querrá comer los alimentos sanos del hogar. Asimismo, dice que cuando viven en las ciudades los hijos aprenden a vestirse solamente con “buenas ropas” y cuando regresan a la comunidad ya no quieren usar la manta local. Del mismo modo, los peligros para la formación de sus hijos también están en la misma comunidad pues los amigos con quienes juegan sus hijos pueden hacerles perder el buen camino. Doña Juana dice lo siguiente respecto a sus dos hijos menores.

*Ama pukllachunchu, amaña warma masinwan tupachisunchu. Warma masinmi malograrunman estudiananta ni trabajaytapas uyanqachu. Nispayku istudiachiniku, trabajachiniku. Chakrataña ruwan (JC. 07-08-2005).*

[Que ya no jueguen, ya no haremos juntar con sus amigos de la misma edad. Esos amigos pueden hacer perder a nuestros hijos y alejarlos de sus estudios, también pueden negarse a trabajar si andan con esos amigos.

Así decimos y hacemos estudiar a nuestros hijos, les hacemos trabajar. Ellos ya saben hacer el trabajo de la agricultura]

Para los padres como doña Juana, en la comunidad viven también padres que no forman a sus hijos con las normas de respeto descritas en otras partes de este trabajo. De estos hogares sin formación para el respeto salen hijos que pueden malograr el crecimiento de sus hijos menores. Por eso sostienen que evitarán que sus hijos jueguen mucho con los compañeros de la misma edad. En cambio conducen a sus hijos menores al estudio en la escuela y al trabajo en el campo de cultivo que es el sustento principal de la familia en esta comunidad.

En resumen, la creciente relación del poblado con las ciudades ha incrementado las prácticas sociales orientadas a las ciudades. En la educación familiar y comunitaria de los niños aucarinos se han observado comportamientos y expectativas orientados a las ciudades al lado de las normas de respeto local. Los comportamientos orientados a las ciudades son más notorios en el caso de padres y niños con experiencia de vida en las ciudades. Estos comportamientos llaman la atención de los pobladores más arraigados en la vida del pueblo porque son comportamientos reconocidos como acciones de gente de la ciudad o porque no son los comportamientos esperados. Se ha visto que los niños orientados a las ciudades tienden a dirigirse en voz alta a los adultos como si fuesen interlocutores de la misma edad, interrumpen las conversaciones de los adultos, se comportan en forma inquieta y bulliciosa delante de los adultos. En cambio los niños educados en las normas del comportamiento respetuoso aucarino tienden a permanecer silenciosos y tranquilos en las interacciones de gente adulta, no se dirigen a los adultos por propia iniciativa, responden con voz baja a las preguntas de los adultos. Aunque los comportamientos orientados a las ciudades llaman la atención de los padres aucarinos y provocan cierta incomodidad son valorados porque representan ventajas para que los niños enfrenten con éxito el paso por la escuela y superen las dificultades de la vida citadina donde finalmente es necesario vivir para obtener una profesión. Aunque las contradicciones y los conflictos entre las aspiraciones locales y las expectativas orientadas a las ciudades son evidentes, algunos comportamientos orientados a las ciudades se incorporan a la noción de persona a la que aspiran los aucarinos. Se constata que las prácticas sociales locales de hondas raíces históricas conviven, muchas veces en forma contradictoria, con las prácticas sociales orientadas a las ciudades.

## **CAPÍTULO 7**

### **CONFLICTOS EN LA “DOMESTICACIÓN” DE LA ESCUELA**

En los capítulos anteriores he presentado imágenes de la educación familiar y comunitaria en la localidad de Aucará. En estos ámbitos familiares y comunitarios los niños se desarrollan participando en las actividades de la vida cotidiana centradas en la agricultura y la ganadería. Los aprendizajes fundamentales de los niños ocurren cuando ellos participan en y viven las actividades socio-culturales de su localidad. La primera infancia de los niños aucarinos se caracteriza por el cuidado que reciben de parte de la madre y los otros cuidadores de la familia. En este ámbito familiar y comunitario de cercanía emocional y física con la madre, los niños son educados para ser respetuosos con los adultos. Sin embargo, como la vida comunitaria es variada y abierta a otras tradiciones culturales llegadas desde las ciudades, los niños aucarinos también están expuestos a expectativas y prácticas educativas orientadas a la vida urbana presentes en las rutinas diarias de la comunidad. La escuela, al ser un espacio incorporado a la vida comunitaria, muestra también la coexistencia de prácticas sociales de la tradición local y prácticas provenientes de la vida urbana nacional. Los datos sugieren que la vigencia de las prácticas educativas familiares enraizadas en la herencia andina posee tal fuerza y valor social en la vida de la comunidad que en muchos sentidos la escuela, y lo que ella representa, ha sido incorporada a las expectativas y necesidades de la población local.

La escuela, una institución concebida mayormente con misiones “civilizatorias y de reproducción del orden hegemónico” entre las comunidades indígenas latinoamericanas (López, 2004), tal vez tiene unos 70 años de existencia en la comunidad de Aucará. En este periodo, ocurrieron campañas nacionales de expansión de la cobertura educativa escolar que podrían haber generado el nacimiento de la escuela en la comunidad. La falta de documentos sobre la creación de la escuela en la comunidad no permite determinar si ella fue producto de la iniciativa estatal o del pedido expreso de la población. En todo caso, la escuela actualmente es valorada por la población porque representa una puerta de ingreso a la educación superior y la obtención de una profesión. No obstante que desde la década de 1990 el Estado peruano ha expandido una modalidad de “educación bilingüe” para las comunidades andinas quechua hablantes, estas disposiciones estatales y el imaginario que acompaña a la modalidad “bilingüe” no han presentado mayores impactos en la vida de

la escuela. Pese a los discursos educativos oficiales de apertura al uso de la lengua y la cultura indígenas en la escuela, en Aucará esta institución no incluye explícitamente estos elementos locales y sigue más bien los lineamientos curriculares nacionales. La escuela en Aucará refleja la realidad de una “escuela general”. En esta escuela trabajan profesores que comparten con los niños y padres el hecho de ser andinos y hablar tanto el quechua como el castellano. Estas características de la escuela representan ventajas y desventajas para las aspiraciones educativas de la población local. A este tipo de escuela ingresan los niños aucarinos provenientes mayormente de una vida familiar y comunitaria andina.

En lo que sigue, describo el contexto escolar de la comunidad enfocando la mirada en el centro educativo inicial y en el primer grado de educación primaria. Presento primero algunos datos sobre el centro educativo inicial y el centro educativo primario a fin de dar una visión contextual de estos espacios. Luego, describo los conflictos que se viven en las rutinas escolares de estos dos niveles de educación escolar y los reajustes que sobre la marcha realizan los niños, los profesores y los padres para acondicionar los espacios escolares a las aspiraciones de la sociedad local. A continuación, muestro dos casos del esfuerzo que los niños realizan para adaptarse a las rutinas de la vida escolar apoyados por cierta apertura que los profesores y padres ofrecen a los niños recién llegados a la escuela, proceso que he llamado “**domesticación**” de la escuela, siguiendo la idea de Bonfil (2003) quien plantea la necesidad de digerir a occidente, de domesticarlo para hacerlo coexistente con otros elementos de distinto origen presentes en la realidad de una civilización mesoamericana negada. Finalmente, presento algunos datos sobre las funciones asignadas a la escuela y los mitos contruidos en torno a estas funciones, las que son evaluadas a la luz de las realidades escolares descritas y tomando en cuenta principalmente las opiniones de los actores sociales de la comunidad.

### **La escuela en Aucará**

En este estudio uso el término “escuela” como equivalente a “institución educativa” normada por el Estado nacional a través del Ministerio de Educación.<sup>81</sup> De esta entidad, describiré brevemente las realidades correspondientes al nivel de educación

---

<sup>81</sup> La adscripción de la escuela al Estado nacional se muestra en el salario que los docentes reciben del Estado y en los lineamientos curriculares nacionales sobre los cuales se basa la labor de la institución. Esto no es obstáculo para que la comunidad se haya apropiado de la escuela a fin de condicionarla a sus expectativas y sus aspiraciones.

inicial y al primer grado de educación primaria, dos niveles que de hecho tienen locales y directores diferentes.

Según la información de un miembro antiguo de la comunidad la escuela pudo haberse creado hace unos 70 años. Documentos de la historia del país sugieren que la llegada de la escuela a la región andina comenzó en los inicios del siglo XX como parte del proyecto “nacional” del partido civilista de expansión generalizada de la educación escolar con el objetivo central de lograr la ansiada “integración” al país de la población rural e indígena (Contreras, 1996). En los inicios de este proyecto, antes de la Guerra con Chile, se dispuso en 1870 el funcionamiento de escuelas primarias gratuitas en todas las capitales de distrito. Según el mismo Contreras, el proyecto educativo del partido civilista se desarrolló con los mayores recursos que el Estado asignó al sector educativo en los inicios del siglo XX, de tal forma que entre 1905 y 1920 el número de escuelas primarias se duplicó pasando de 1425 a 3107 y el número de alumnos pasó de 85 mil a 196 mil. Esta expansión inusual de la cobertura educativa del país no tuvo los mismos efectos en un departamento rural como Ayacucho. En 1920, en todo el departamento de Ayacucho funcionaban sólo 137 escuelas con 148 maestros, 6838 alumnos matriculados de una población total departamental de 300 mil habitantes.

De acuerdo al mismo autor, otra campaña de expansión de la educación escolar a nivel “nacional” ocurrió entre 1930 y 1950, un proyecto “indigenista” denominado así porque fue impulsado a nombre de la masa indígena que no logró castellanizarse y alfabetizarse en la primera gran campaña civilista. Una de las modalidades de esta campaña fue la llamada “educación indígena” que se desarrolló sobre la base de los Núcleos Educativos Comunales, aproximadamente en 1947, a fin de desarrollar la alfabetización en lengua vernácula y siempre con el objetivo de “integrar” a la población indígena al proyecto de las clases hegemónicas.

Después de estas campañas, el sector educativo del Estado experimentaría otras expansiones de gran envergadura, esta vez mayormente provocadas por las demandas de la población. Entre 1970 y 1990 el número de alumnos del sector público pasó de 3 millones a cerca de 6,5 millones, mientras que el número de docentes del mismo sector pasó de 100 mil a cerca de 250 mil en los mismos años (Ansión, 1993). Se dice que este crecimiento de la cobertura educativa fue provocado mayormente por las demandas de la población porque durante este periodo la inversión del Estado en la educación disminuyó en vez de crecer. En este último periodo se concretaron otras iniciativas del Estado para atender las particularidades de la población escolar indígena

andina. En 1975 se oficializó el quechua (Hornberger, 2000) en el marco de una reforma educativa implementada por un régimen militar de orientación izquierdista. A inicios de 1980 se iniciaron programas de “educación bilingüe” desde el Estado básicamente como respuesta a los “fracasos” de los distintos proyectos educativos dirigidos a la población indígena. Con el reconocimiento de la pluralidad cultural del país desde la década de 1970 se abrió la posibilidad, impulsada por las iniciativas de organizaciones indígenas y de agencias de cooperación internacional, de desarrollar una educación pertinente no solamente para las poblaciones indígenas sino también para todos los sectores sociales del país a través de la noción de “interculturalidad”. Aunque los programas de “educación intercultural” aparecen como una alternativa a las paradojas ideológicas de asimilación y pluralismo en los discursos oficiales (Hornberger, 2000) y parecen ser un laboratorio social en el cual se pueden estar gestando maneras más creativas de organización estatal que superen las limitaciones del Estado-nación (López, 2006), sus repercusiones no son evidentes en la escuela aucarina que funciona como una escuela “general” desde su creación.

Este recuento somero de las acciones del Estado en el sector educativo escolar se hace para ubicar el contexto oficial de la escuela en Aucará. Como no se dispone de documentos, no se sabe si la población aucarina “recibió” la escuela en las campañas civilistas de la expansión educativa estatal o si la escuela fue una reivindicación local planteada al Estado. De todos modos, la escuela fue con bastante probabilidad una aspiración de las masas indígenas para apropiarse del poder y del prestigio que la alfabetización proporcionaba a las minorías de “mistis” y “mestizos”<sup>82</sup> que controlaban el poder político y económico local. Es posible que la población haya incluso pagado los servicios de “preceptores” cuando el Estado no logró implantar una escuela en la comunidad. En la década de 1950, había en la comunidad un “centro particular”<sup>83</sup> que preparaba a los niños antes de su ingreso a educación primaria, cuando el Estado no diseñaba aún los centros de educación inicial en las zonas rurales. Aunque es cierto que un sector indio manifestó su temor a los efectos de la escuela, otros sectores vieron en ella la posibilidad de apropiarse de la escritura, del castellano y de las habilidades del cálculo. Por otro lado, hay muchos testimonios que hablan de la oposición del gamonalismo serrano a la expansión de las escuelas en la década de

---

<sup>82</sup> Los “mistis” son los pobladores de ascendencia europea básicamente y “mestizos” se consideran a los indios que han alcanzado la alfabetización y cierto poder económico.

<sup>83</sup> Este “centro” funcionaba en el domicilio del profesor quien era un aucarino alfabetizado. Este profesor hablaba quechua y castellano y preparaba a niños de diferentes edades para su ingreso a la escuela primaria estatal.

1940 (Contreras, 1996). Parece que también las autoridades civiles y eclesiásticas locales, usualmente aliadas del gamonalismo, se opusieron al funcionamiento de las escuelas por temor a perder sus privilegios basados en el dominio de la escritura. Tal vez, los mitos de repulsión india a la escuela se construyeron con base a este temor de la minoría “criolla”. En definitiva, este destino conflictivo de la escuela se percibe también en la escuela actual de la comunidad. A pesar de que la escuela ha sido apropiada por la comunidad, siguen latentes las tensiones entre los objetivos que el Estado nacional asigna a la escuela y las expectativas que de ella tiene la población local.

Como se señaló en el primer capítulo, el año 2004, el centro educativo inicial tenía 54 niños matriculados y en educación primaria había 104 alumnos. Ese año, no pude registrar el número de niños matriculados en primer grado de primaria, pero sí registré los niños matriculados de educación inicial por edad y sexo, como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 4. Alumnos matriculados de inicial por edad y sexo, año 2004

Años	Varones	Mujeres	Totales
5	7	6	13
4	7	10	17
3	9	15	24
	23	31	54

Se supone que los niños de 5 años son promovidos automáticamente al primer grado el siguiente año. Al observar el primer grado en 2005 la profesora señaló que estaban matriculados 13 varones y 6 mujeres, haciendo un total de 19 niños. Este incremento de niños matriculados de 6 años en 2005 implica varios hechos: Aparentemente, el número de niñas se mantuvo igual y se sumaron 6 varoncitos que no fueron matriculados el año anterior o llegaron nuevos niños de otros poblados. Lo que llama la atención es el número reducido de niñas de esta edad si consideramos que en las edades de 4 y 3 años siempre son más las mujercitas, tanto en 2004 como en 2005.

El local del centro inicial se encuentra en el mismo poblado mientras que el centro primario está ubicado en las afueras de la población. Esto hace que el primer centro tenga un terreno más pequeño. A pesar de esta limitante, este local cuenta con tres aulas amplias para los tres grupos de edad, mesas redondas y sillas pequeñas apropiadas para el tamaño de los niños en cada aula, servicios higiénicos elementales,

depósitos para el almacenamiento de los alimentos y un patio amplio que incluye pequeñas huertas implementadas con los niños. El local del centro primario tiene aulas para los 6 grados, un patio interior para la “formación”, una sala con 3 computadoras adquiridas por los profesores y padres de familia, un campo amplio para fútbol y terrenos para sembrar diversos productos locales.

Los profesores del nivel primario indicaron que hace años existe una resolución que dispone la “integración” de los niveles inicial, primario y secundario en un solo local para maximizar el uso de la infraestructura que ahora está dividida en tres locales separados y tener además una sola dirección. Sin embargo, dicen que esta resolución no se lleva a cabo porque los padres y autoridades de la comunidad no han gestionado la asignación de recursos para implementarla. Este hecho podría significar que los padres y autoridades no ven mayores beneficios en integrar tres locales escolares que representan no solo tres “niveles” escolares sino también distintos tipos de funciones.

Durante mis estancias en la comunidad he notado que hay mayor inasistencia en el nivel inicial. En los hogares y en las labores agrícolas he visto frecuentemente a niños de este centro inicial acompañando a sus padres por distintos motivos en horas en que debían estar en el centro escolar. No obstante que los padres otorgan cierto valor al centro educativo inicial porque ahí sus hijos son “preparados” para su ingreso a la primaria, algunos padres no dudan en llevar a sus hijos a sus labores agrícolas en vez de dejarlos en el centro inicial. Otros padres deciden retirar a sus hijos por un tiempo al comprobar que los niños más grandes golpean a los pequeños. Una madre me comentó que había retirado temporalmente a su hija de tres años porque los niños más grandes le golpeaban mucho y dijo que volvería a llevarla al centro inicial después que la niña creciera un poco más. Otra señora llevó a su hija de 5 años a la cosecha de maíz los dos días que duró este proceso porque prefería tenerla a su lado a dejarla en el centro inicial sin alguien que vaya por ella a retirarla al término de la jornada escolar. Algunas madres prefieren cuidar a sus hijos pequeños mientras trabajan en las actividades productivas y no enviarlos al centro inicial. Por este hecho, las profesoras de educación inicial dicen que esas madres no dan importancia a este nivel escolar.

Sin embargo, algunas madres son consistentes en llevar a sus niños al centro pre-escolar. Más adelante se describirá el caso de un niño de tres años llevado por su madre al centro educativo inicial en forma constante aunque el niño se queda llorando por encontrarse en un proceso de adaptación al medio escolar. Otras madres con horarios de trabajo de oficina llevan de manera regular a sus niños al centro inicial

aunque tengan el apoyo de familiares adultos que podrían cuidar a sus hijos de esta edad. Algunos padres, a pesar de sospechar que la profesora golpea a los niños o que ella tiene metodologías “anticuadas” envían a sus hijos a este centro inicial pues no tienen otra opción.

Esta variedad de hechos y expectativas sobre la asistencia de los niños al centro inicial no se da en educación primaria pues se considera que este nivel es el inicio “formal y serio” de la educación escolar. En efecto, he visto que algunas madres más flexibles en la asistencia de los hijos pequeños al centro inicial son más estrictas para evitar la inasistencia de sus hijos a la escuela primaria.

En este capítulo mostraré que la comunidad ha integrado la escuela a su devenir. Esta adopción y apropiación de esta entidad no significa la ausencia de tensiones entre los profesores, los padres de familia y las autoridades de la localidad acerca de la vida escolar. En junio de 2000 presencié debates intensos cuando unos 25 alumnos fueron trasladados por sus padres a centros educativos de una localidad vecina. Parece que el fondo de la crisis era la disputa de los puestos de profesor entre familias aunque se expresaba que el traslado se hizo porque la educación escolar en Aucará era de “mala calidad”. En esos momentos también escuché que ciertas familias y ciertas autoridades protegían a un profesor que cometía abusos en el centro educativo. Asimismo, escuché frecuentes quejas de los padres y autoridades que se ven impedidos de pedir el cambio de ciertos profesores porque algunos de ellos están protegidos por la llamada “estabilidad laboral”. Por otro lado, algunos padres señalan que los profesores titulados en programas de formación en servicio no tienen la misma “calidad académica” por haber estudiado en programas dudosos que persiguen más la ganancia económica antes que la formación profesional. De esta manera, las imágenes que tienen los padres y las autoridades sobre la escuela reflejan, por una parte, las tensiones entre las familias y las alianzas de compadrazgo y, por otra, las visiones nacionales sobre al fracaso de la escuela por los resultados alarmantes de las evaluaciones internacionales difundidas por los medios de comunicación.<sup>84</sup> Teniendo en mente esta realidad conflictiva describo las prácticas e interacciones cotidianas de profesores, niños y padres en la vida escolar a fin de mostrar cómo se produce el tránsito de los niños desde su vida familiar hacia la escuela, cómo apoyan los

---

<sup>84</sup> Por ejemplo, según la evaluación PISA, el 54% de estudiantes peruanos se ubica por debajo del nivel más elemental de alfabetización lectora que involucra actividades básicas de comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2004: 6). Por este motivo, el Estado peruano decretó la “emergencia educativa” en 2003.

profesores a los niños en su proceso de adaptación a la escuela y cómo ocurre la apropiación de esta institución por parte de los padres, los profesores y los niños.

## **Conflictos, fricciones y reajustes en la vida cotidiana de la escuela**

### Las actividades permanentes

En la vida cotidiana de los dos centros educativos observados se desarrollan actividades “permanentes” al inicio de la jornada escolar. Uso la denominación “permanentes” siguiendo la designación que los profesores dan a las actividades iniciales del día con la participación de todos los integrantes del centro educativo. En estas actividades se reconoce un formato central con secuencias casi fijas en torno al cual ocurren múltiples interacciones secundarias relacionadas o no con el formato principal. Parece que la motivación central de estas actividades permanentes es entrenar a los niños en el arte de hablar frente al público pues los profesores y las autoridades educativas consideran que una gran parte de los niños de esta localidad no tienen la “soltura” y la “práctica” de hablar en voz alta ante el público. Además, se ha detectado que el tiempo dedicado a desarrollar las habilidades de expresarse oralmente a través de canciones, preguntas, adivinanzas y dramas es mucho mayor que los momentos de oración religiosa católica y la entonación del himno nacional. En este apartado, aunque describo principalmente estas actividades iniciales de formato rutinizado, también presento otras actividades compartidas por los integrantes del centro educativo y desarrolladas fuera del salón de clases, como los momentos del desayuno escolar y las actuaciones del calendario cívico.

### Una jornada en el centro educativo inicial

Durante las observaciones de aula en el centro educativo inicial, había tres profesoras responsables, respectivamente, de los grupos de 3, 4 y 5 años. La directora del centro educativo era la única profesora nombrada y estaba encargada del aula de 5 años. Las otras dos profesoras estaban contratadas sólo por ese año. La directora es natural de esta comunidad y es bilingüe quechua-castellano. Las otras dos profesoras son de comunidades vecinas y también son bilingües quechua-castellano.

Antes de iniciar las actividades del día, las profesoras esperan a sus niños en sus respectivas aulas. No hay una hora fija para la entrada de los niños de “pre-escolar”, aunque a las 9:30 AM se inician las actividades si ha llegado la mayoría de

los alumnos. Las actividades permanentes se desarrollan en el patio del centro educativo. Generalmente, la directora se pone al frente de los niños ubicados en filas que constituyen la llamada “formación”, mientras las otras profesoras cuidan el orden de sus respectivos niños. La actividad se inicia con la oración católica. Luego, la conductora de la actividad hace preguntas sobre la fecha, indagando por el día de la semana, el día del calendario, el mes y el año. Los niños alcanzan a responder tal vez el día de la semana o el mes, pero no dan respuestas a las otras preguntas. En seguida, la profesora pregunta, por ejemplo, qué temas han estado desarrollando los días anteriores. Algunos niños alcanzan a decir palabras aisladas y los demás simplemente contemplan a las profesoras. Cuando termina esta ronda de preguntas de repaso de las lecciones, pasan a la etapa de las canciones. Piden primero a algunos voluntarios que salgan al frente para cantar alguna canción. Algunos niños salen al frente voluntariamente y otros por pedido de las profesoras. Algunos llegan a cantar alguna canción brevemente y en voz baja, otros se quedan parados sin decir nada. Un varoncito de 5 años que había salido al frente voluntariosamente se quedó casi paralizado cuando estuvo frente a todos; al final no pudo cantar y solo atinó a poner sus manitas en la boca, la expresión de timidez de los niños andinos.

Luego, las profesoras cantan algunas canciones que se prestan para que los niños hagan saltos, movimientos de brazos, vueltas y flexiones. La mayor parte de los niños sigue las canciones haciendo los movimientos y gestos que acompañan a la canción, mirando a la profesora que canta para coordinar sus movimientos con los de ella. Después de esta actividad, pasan los niños a sus salones. En primer lugar lo hacen los niños de 3 años, formados en una fila de niñas y otra de varones, conducidos por la profesora hacia los servicios higiénicos antes de entrar a los salones. Estos niños son conducidos con cuidado por la profesora pues están todavía en proceso de aprender las rutinas de la vida escolar. Los niños de 4 y 5 años pasan a sus salones sin necesidad de una conducción cuidadosa de las profesoras pues conocen más las rutinas escolares. En todas estas interacciones las profesoras y los niños hablaron solamente en castellano.

Aunque en esta actividad se reconoce un formato rutinario principal, hay interacciones secundarias diversas entre los participantes. Por ejemplo, mientras la conductora de la actividad habla en voz alta y con un tono autoritario, las otras profesoras ubican a los niños en sus filas con gestos y palabras amables, arreglan las vestimentas de los pequeños, les dedican el cuidado de madres pues los niños van

mostrando cansancio y aburrimiento por la prolongada sesión, aunque también han expresado alegría al moverse con entusiasmo en las canciones. Por otra parte, las profesoras dejaron que un niño reticente a participar en la “formación” se quede sentado a un costado observando tímidamente las actividades de los otros.

Otra actividad permanente del centro pre-escolar es la hora de la comida que también se realiza junto con el recreo. La comida es preparada por dos madres, según un rol de turnos. Los alimentos son proporcionados por organismos gubernamentales y los padres de los niños deben contribuir con la leña y algunos accesorios de cocina como verduras y especias. Como la mayor parte de los alimentos consiste en arroz, frijoles, aceite y trigo, la directora intercambia estos productos con algunos pobladores para obtener carnes pues sostiene que los niños no pueden comer todos los días los granos enviados por el Estado. Cuando la comida está lista, más o menos a medio día, las madres avisan a las profesoras para que los niños salgan a comer. Las profesoras indican a los niños que se laven las manos y luego entregan a cada niño sus platos para que reciban sus alimentos comenzando por los niños de tres años. Cada niño, cuando recibe su plato en el lugar de la “cocina” ubicada en el patio, va a su respectivo salón para comer en su pequeña mesa de trabajo. Algunas veces, la comida se sirve también a los hermanos mayores o madres de los niños que llegan a esas horas a recoger a los más pequeños. El momento de la comida se aprovecha tanto para que los niños satisfagan su necesidad de alimentación como para que convivan con su profesora, con las madres que preparan la comida y con sus compañeros. Como se verá más adelante, este es el único ámbito en el que un niño de reciente ingreso en el centro educativo participa de manera voluntaria y entusiasta porque en estos espacios las profesoras y las madres que preparan la comida se comportan de manera más informal y usan a veces el quechua para las interacciones.

#### Una jornada en el centro de educación primaria

En el centro educativo de educación primaria las actividades permanentes se inician cuando la bocina suena a las 8:15 AM. A esta hora casi todos los alumnos ya están formados en el patio interior de la escuela, observados atentamente por las tres profesoras y los tres profesores del centro educativo. Los alumnos que llegan después del sonido de la bocina se quedan en la puerta de la escuela hasta que termine la actividad permanente. El profesor que está de turno para hacer la formación indica al brigadier general escolar que inicie las rutinas ya establecidas. Generalmente, el

brigadier ordena en voz alta las usuales disposiciones marciales de la formación: “atención”, “firmes”, “en columna cubrir”. Luego, un alumno sale al frente para guiar el momento de oración católica. Enseguida, salen los integrantes del salón que está de turno para realizar las preguntas del día. Se hacen diversas modalidades de preguntas, incluyendo indagaciones sobre el conocimiento escolar y preguntas capciosas. Algunas de las preguntas hechas son: “qué es la sangre”, “para qué sirve el corazón”, “cuáles son los estados del agua”, “cuáles son los modos del tiempo”, “cuáles son los desastres naturales”, “qué es el verbo”, “cuáles son las propiedades de la suma”, “quién mató a Caín”. Son preguntas que requieren de respuestas precisas. En algunas ocasiones alguno de los alumnos que sale al frente se anima a decir una poesía o formula una adivinanza, pero lo más generalizado es realizar preguntas.

Luego de las preguntas, el profesor de turno sale a realizar las recomendaciones y las informaciones pertinentes de ese día. Las recomendaciones se refieren generalmente a la obligación de llegar temprano a la escuela, no faltar a clases, realizar sus tareas y estudiar diariamente para que puedan responder bien a las preguntas que se formulan en la formación, no tomar agua cruda, no chupar el hielo o la escarcha que se forma en las noches en las partes húmedas del poblado. Una de las profesoras recomendó a las mujeres que deben hablar fuerte cuando salen al frente en las actividades permanentes pues no se les escucha bien cuando hacen las preguntas. Una recomendación constante es recordar a los alumnos que lleven leña para la preparación del desayuno escolar.

A continuación, los alumnos pasan a sus salones comenzando por los niños de primer grado. Los alumnos que han llegado tarde han formado una fila especial y ellos deben esperar que todos los alumnos pasen a sus salones para recibir un castigo por la tardanza, antes de entrar a sus salones. Los castigos son variados. Uno de los profesores dijo que es un acuerdo del cuerpo de docentes hacer regresar a casa al alumno que llega tarde, pero el profesor de turno tiene la facultad de aplicar este castigo o de reemplazarlo por otro, por ejemplo, recibir un golpe ligero con la punta del palo que usan los brigadieres.

En esta actividad con secuencias rutinarias, ocurren prácticas que los docentes consideran formas de aprendizaje para los niños. Aunque rutinariamente, en efecto, los alumnos se entrenan hablando en público y tratan de dominar su timidez y vergüenza. Al hacer preguntas y responder preguntas, los alumnos actualizan y verbalizan contenidos trabajados en las clases. Los alumnos aceptan realizar estas actividades

que forman parte de la vida escolar y, como dice Paradise (2004), muestran su apertura al mundo ajeno de la escuela y muestran su reconocimiento ante la realidad cultural que representa la escuela. Con su presencia en estas actividades rutinarias, con su aceptación de participar ellas, muestran su reconocimiento a los profesores y a lo que representa la escuela. Esta apertura de los niños no implica la ausencia de tensiones en estas rutinas. Siempre existen algunos niños que manifiestan su desacuerdo con estas rutinas participando de mala gana o en forma displicente. O se dan muestras de flexibilidad de parte de algún profesor que no aplica los acuerdos de hacer retornar a casa a los alumnos que llegan tarde sino que permite ingresar a la clase a los impuntuales después de darles un castigo leve.

Otras actividades que desarrollan todos los centros educativos del poblado son las presentaciones que realizan en la plaza principal ante la población de la comunidad para festejar las fechas establecidas en el llamado calendario cívico escolar. En estas actuaciones ante la población se presentan bailes, dramas, poesías, discursos, desfiles, de acuerdo al motivo conmemorado, generalmente una batalla, un héroe nacional o los festejos del “día de la madre”, “día del niño”, “día del campesino”, etc. Estas actuaciones ante la comunidad reflejan mayormente el imaginario “nacional” fomentado por el Estado, un ideal de “nación peruana” que admira el pasado Inca, reconoce el aporte de la “madre patria española” y festeja al “hermano campesino” que hace producir la tierra. Sin embargo, dentro de este imaginario construido por el Estado y representado en las actuaciones escolares, también ocurren representaciones contestatarias que en forma de bromas y chistes hacen burla de personajes de las ciudades, satirizan los modos de habla de la capital o ridiculizan a quienes pretenden actuar como “ciudadinos” para diferenciarse de los pares “campesinos”. Los discursos oficiales de estas representaciones generalmente se desarrollan en castellano, mientras que algunas canciones “folclóricas” y las sátiras pueden hacerse tanto en quechua como en castellano. Estas actuaciones escolares públicas ante la comunidad son escenarios donde confluyen la institución escolar y la población comunal que acude a ver a sus hijos. Es una fiesta comunitaria que puede ser motivo para lucir la nueva vestimenta, realizar festivales deportivos o ferias de comida. En cierta manera, se hace actuar a la escuela en una de sus funciones de representación del imaginario nacional que viene de las ciudades, como una forma de hacer evidente que la comunidad puede muy bien participar de estos eventos “nacionales” protocolares y aprovechar la ocasión para vivir también las representaciones protocolares y festivas locales.

Como se ha visto, las actuaciones promovidas por los docentes en las actividades permanentes de inicio de la jornada constituyen parte de una de las funciones de la escuela que es formar niños más comunicativos o “habladores”, que sepan expresarse en público. En estas actuaciones se observa que los niños más “sueltos” aumentan estas habilidades de hablar con los adultos como si fueran sus interlocutores de la misma edad. En cambio, los niños educados en la familia para ser respetuosos ante los adultos, tienen dificultades para expresarse en público por lo que son considerados los “callados”, los que necesitan ser “socializados”. Según los profesores, cuando estos niños logran actuar como los más comunicativos se considera que están siendo “socializados” y están demostrando “progreso” con relación a las metas escolares. A pesar de que estos profesores muestran estas posiciones concordantes con los objetivos oficiales de la escuela, ellos en sus prácticas expresan visiones y comportamientos de apertura a las diferencias culturales de los niños y a los significados de la educación familiar que llevan los niños a la escuela, tal como se describe en este capítulo.

#### Manifestaciones de la educación familiar y comunitaria en la escuela

Al observar la vida diaria de la escuela reconocí ciertas expresiones de la educación familiar y comunitaria en un contexto donde los profesores, andinos y hablantes del quechua y castellano, muestran una apertura a las particularidades sociales y personales de los niños. El paso de los niños desde la educación familiar y comunitaria a la vida escolar se produce con esta apertura pero también en medio de tensiones y fricciones, pese a que la escuela representa para la comunidad un espacio ganado al Estado nacional.

Tanto en el centro educativo inicial como en primaria se ha observado la presencia de hermanos que no son del grupo de alumnos del respectivo nivel. En inicial se ha visto varias veces que cuando no hay clases en primaria, algunos hermanos mayores entran libremente en el centro educativo inicial para ver al hermanito menor, para observar las actividades del centro y también para participar a la hora de la comida. Las profesoras de inicial, sobre todo de los salones de 3 y 4 años, no impiden que estos niños entren al salón para ver a un hermano menor. Cuando el hermano mayor entra al salón, su hermanita menor se acerca a él y lo abraza. El hermano mayor agarra de la mano a la niña y le conduce a su mesa para que siga trabajando la tarea, no hace con ella la tarea pero sí le da indicaciones para que se

siente y continué con su trabajo. Tal vez le da algunas ayudas verbales de cómo debe hacer la tarea pues he observado que le habla en voz baja a la hermana menor. Estos hermanos mayores entran al salón, observan a la hermanita menor, le ayudan a colocar bien su silla, controlan si tiene todos sus útiles en su bolso, miran qué le falta a la niña, luego de unos 15 minutos salen al patio a pasear ahí. Cuando llega la hora de la comida, las madres que cocinan y la directora del centro educativo se preocupan de servir a estos niños y a los padres que pueden haber llegado temprano a recoger a sus hijos.<sup>85</sup> En primaria, se ha presentado el caso de una niña de 4 años que asiste al primer grado porque su prima estudia en ese salón y porque su hermana mayor está en otro grado superior de primaria. Los profesores no pusieron objeciones para que esta niña asista a primaria como alumna libre. Es bastante común en comunidades como Aucará que los niños de primaria (entre 6 y 11 años) lleven a sus hermanos menores a la escuela porque no hay en ese momento alguien en casa que cuide a estos pequeños o porque éstos están acostumbrados al cuidado del hermano mayor por lo que le siguen donde vaya éste.<sup>86</sup> El cuidado que brindan los hermanos mayores en esta comunidad se prolonga a la escuela sin obstáculos firmes de parte de los profesores.

La presencia de una cuna (*kiraw*) en miniatura en el centro educativo inicial representa la continuidad de la ternura y calidez de la vida familiar en el espacio escolar. Las niñas juegan con esta cuna representando el cuidado que la madre brinda a los bebés en el hogar. Incluso en el momento de una “clase” tres niñas del salón de 5 años jugaban discretamente a envolver con ternura a la muñeca para ponerla en la cuna. La profesora explicaba en ese momento en la pizarra y se dio cuenta que las niñas jugaban con la cuna. Como la profesora estaba haciendo considerables esfuerzos para hacer que todos atendieran la explicación, esta vez el juego de las niñas fue considerado una interrupción de manera que se acercó donde las niñas y, mientras seguía explicando, retiró la cuna de la mesa de las niñas para llevarlo hacia la parte de atrás. Las niñas hicieron todavía el intento de ocultar la muñeca envuelta en su regazo pero la profesora se percató de esto y también les quitó la muñeca y lo llevó detrás, al lado de la cuna. Esta “interrupción” de la profesora no es una “prohibición” al

---

<sup>85</sup> El comentario de una profesora en voz baja de que estos niños y padres justamente aparecen en el centro a la hora de la comida no perturba el valor ceremonial de compartir la comida.

<sup>86</sup> Mis primeros recuerdos de la escuela son de los momentos que mi hermana mayor me llevó a su salón cuando yo tendría unos tres años. El salón de clases era un lugar majestuoso donde un maestro ceremonioso hablaba a niños sentados en carpetas ordenadas en fila. Recuerdo ese salón visto desde abajo, pegado al asiento de mi hermana o sentado en una orillita del asiento.

juego de las niñas con la cuna “tradicional” de la comunidad, pues la presencia de la cuna en el salón como parte del material de aula es muestra de que las profesoras lo consideran importante. Además, se ha observado que durante el recreo las niñas juegan libremente con esta cuna.

El cuidado que brindan las madres a los hijos varones se refleja también en las interacciones de la vida escolar. Por ejemplo, durante la hora de la comida en el centro educativo inicial las profesoras y madres “cocineras” conversan para servir una cantidad mayor a los varoncitos de 5 años pues ellos por ser varoncitos y por ser más grandes necesitan comer más. Este cuidado a los varoncitos no implica que las profesoras sean ciegas a las diferencias entre los niños. Ellas ya saben quiénes comen más, quienes suelen dejar la comida y también recomiendan a las madres que sirvan de acuerdo a estas diferencias. Asimismo, en esta hora de la comida las madres que han cocinado ese día son las encargadas de servir la comida, incluso las profesoras deben aceptar esta autoridad de las madres que han cocinado y que son las responsables de servir y de hacer alcanzar la comida, tal como se hace en el hogar, donde las madres son las autoridades máximas del contenido de las ollas y nadie puede servirse por sí mismo la comida.

También el conocimiento local de los seres sobrenaturales es expresado en la escuela de manera espontánea. En una clase de primer grado, en un momento notable (ver el Anexo 2) en que los niños se disputaban la palabra para “contar” algo más impresionante que el narrador anterior, una niña cuenta con un tono emocional de misterio y de veracidad que ha visto a *qarqacha*, el ser más fabuloso y temido de la vida local. Mientras algunos niños habían contado episodios increíbles del muñeco diabólico Chucky de las películas diciendo que es “cierto” o de “chunchos”<sup>87</sup> que comían culebras, esta niña relató que ella se había encontrado con *qarqacha* y que su existencia es cierta. Ningún niño, ni la profesora, dijo algo para poner en duda la versión de la niña sobre la *qarqacha*. Claro que hay personas en la comunidad que consideran a *qarqacha* como producto de una vulgar “creencia”, pero las personas formadas en este mundo imaginado local saben que *qarqacha* aparece cuando alguien comete incesto en la comunidad. Es preciso señalar que la profesora comentó con expresiones de asombro y de incredulidad como “qué miedo”, “no, eso no es cierto”,

---

<sup>87</sup> El término “chuncho” designa a los pobladores de las tierras bajas amazónicas. Es innegable que este término hace referencia a la vida “silvestre” de dichos pobladores, incluso tiene una carga peyorativa cercana a “salvaje”. Pero, en las interacciones diarias se usa también para caracterizar a las personas “tímidas” y “calladas”.

“es sólo un muñeco”, ante los relatos de Chucky, pero no hizo comentarios ante el relato de *qarqacha* porque tal vez igual que yo estaba impresionada con la figura temible de este fantástico ser nocturno. Se observa entonces que en la escuela, al menos en este salón de primer grado, no hay medidas para erradicar la tradición oral local de las interacciones en el aula. Los niños viven su mundo imaginario tanto con la figura de personajes de las películas provenientes de las ciudades como con los seres propios del relato oral local.

Las formas respetuosas de dirigirse a los adultos también ocurren en la escuela. En mis visitas a educación inicial era recibido en coro por algunos niños que me llamaban “tío” en su sentido de respeto y de cariño descrito anteriormente. Algunos niños lo hacían gritando y tratando de ganar a otros el primer lugar para abrazarse a mis piernas. Otros niños lo hacían con más mesura, pero siempre expresando ese respeto y cariño que acompaña al término “tío”. En el primer grado de primaria a pesar que la profesora me presentó como un profesor, algunos niños me llamaron “tío” cuando se dirigieron a mi en las interacciones del aula. Los niños que han aprendido estas formas respetuosas de dirigirse a los adultos en la familia, cuando están en la escuela lo siguen manifestando al menos en educación inicial y los primeros grados de primaria.

En las interacciones de la escuela ejemplificadas en el Anexo 2 se muestra que los niños prestan atención a múltiples interacciones y adoptan posiciones de observación aguda, comportamientos que representan la continuidad del tipo de rutinas en que ellos se involucran en la vida familiar. Hay que recordar que los comportamientos esperados por los padres cuando sus hijos están en interacciones con adultos se refieren a permanecer tranquilos y en silencio. Las guías que dan los padres configuran situaciones que permiten a los niños desarrollar habilidades para la atención a múltiples focos y para la observación aguda de las interacciones de los adultos. Esta formación familiar permite que ciertas interacciones de la escuela se desarrollen con las actitudes, las posturas, los ritmos y las tonalidades vividas en la familia. Por ejemplo, cuando los niños trabajan personalmente en sus cuadernos observan no sólo la pizarra, donde está el modelo para la escritura, sino también atienden la conversación de los vecinos y tienen en cuenta el trabajo que alguien desarrolla en la pizarra. De esta manera, cuando un alumno lee con puntero en la pizarra algunos niños siguen este proceso, si el niño se demora en la lectura alzan la mirada para ver por qué no avanza o cuando se equivoca en algo le corrigen o hacen

comentarios de que no sabe leer. La profesora también muestra la capacidad de atención múltiple de las madres aucarinas cuando atiende a situaciones simultáneas. Se ha visto que ella trabaja con un niño en su mesa al mismo tiempo que atiende el trabajo de otro niño que en la pizarra lee con un puntero. Cuando el niño se detiene en una palabra y no dice nada la profesora le indica “fuerte, pliego” para que el niño lea en voz alta esa palabra.

Probablemente, la continuidad de la educación familiar para el respeto es lo más resaltante en las interacciones de la vida escolar. En el salón de niños de 4 años encontré a una protagonista de uno de los eventos descritos sobre educación familiar en el Capítulo 5. Se trata de Soli, la niña que lloró cuando un borrego se comió su comida. Esta niña muestra, en su actuación dentro del ámbito escolar, el alcance de la formación familiar para el respeto descrito anteriormente. Tanto en las actividades permanentes como en las interacciones del aula, Soli despliega unos comportamientos de mesura al seguir con mucha atención las indicaciones y las guías de la profesora, al no tomar la iniciativa para salir al frente a cantar como sí lo hacen algunos niños, al acercarse hacia la profesora con cautela y en silencio, con la manita en la boca, siguiendo a otras niñas que también van obedeciendo el llamado de la profesora. Bastó unos momentos de observación en el salón y en el patio para comprobar que Soli permanece relativamente quieta en su sitio o en su mesa, a diferencia de otros niños que se mueven incesantemente de tal manera que se requiere la intervención de la profesora para poner algo de orden. Como Soli, hay otros niños que mantienen estos comportamientos que son consecuencias de la educación vivida en la familia y los contextos comunitarios.

En este apartado he presentado manifestaciones de la educación familiar-comunitaria en la escuela, entre las cuales destacan el cuidado de los hermanos mayores y las madres hacia los niños pequeños, la emoción que producen los relatos orales, la expresión de las formas respetuosas de dirigirse a los adultos, los comportamientos de tranquilidad y silencio que permiten a los niños desarrollar la observación aguda y las actitudes de atención a las indicaciones de la profesora.

#### Formas de participación, diversidad cultural

En este apartado presento diversas interacciones que ocurren en el aula de primer grado de primaria. Estas interacciones reflejan la diversidad cultural de la vida comunal y ciertas formas de participación que son más propias de las rutinas escolares. El uso

predominante del castellano en las rutinas áulicas del primer grado no implica que el aula sea “monolingüe” o “monocultural”. Las interacciones que se presentan muestran que en el salón de clases existe una diversidad de prácticas sociales. Así como en la comunidad coexisten prácticas y expectativas sociales orientadas tanto a la vida comunal como a las ciudades, así también en la escuela se nota esta convivencia. La vida variada de la comunidad y su apertura a los artefactos de las ciudades, como se ha mostrado en el capítulo anterior, considera a la misma escuela parte de este mundo social. Esta apropiación de la escuela por parte de la comunidad significa que en esta institución se vive el mismo mundo variado de la comunidad y se experimentan también las rutinas propias de los contextos escolares, del mismo modo que los significados hegemónicos llegados a través de los lineamientos curriculares nacionales.

Algunas interacciones conducidas y controladas por la profesora muestran formas de participación características de contextos escolares. En estas interacciones la profesora adopta una posición corporal, una ubicación espacial y un tono de voz que indica a los alumnos que deben escuchar y observar atentamente las acciones de ella. Los niños aprenden desde sus años de educación inicial que en el aula hay un adulto que conduce este tipo de interacciones como parte de las rutinas escolares. Este tipo de formato se adopta cuando por ejemplo la profesora presenta el “tema” de la clase. El investigador pudo registrar con cierta facilidad este tipo de formatos de participación, como se puede ver en el Anexo 2, pues mayormente ocurren a través del uso del habla. Aunque no lo parezca, este tipo de interacción entre la profesora y los niños es el que menos tiempo ocupa considerando la duración de toda la jornada.

Otras interacciones muestran una relación más familiar entre la profesora y los niños cuando ella establece conversaciones personales con cada niño al recorrer las mesas de trabajo o cuando los niños se acercan a ella para consultarle. Estas conversaciones entre la profesora y el niño se producen en voz normal que no está dirigida a los demás niños de la clase. Philips (1972, 2005) señala que en Warm Springs, en los EEUU, los estudiantes indios tienden a participar más activamente en los encuentros uno a uno o en proyectos grupales de trabajo libre antes que en lecciones donde el profesor se dirige a toda la clase. En el aula de primer grado se ha visto que los niños de familias arraigadas a la vida comunitaria no muestran iniciativas para pedir la palabra cuando la profesora realiza la lección con toda la clase, en

cambio, los niños de familias con mayores experiencias de vida en las ciudades o con padres profesionales manifiestan mas disposición a pedir la palabra.

Además de la familiaridad en la actitud de la profesora, se nota el interés que muestra por las expresiones de los niños. Por ejemplo, cuando un niño, de pronto, en medio del silencio de los demás ocupados en sus trabajos personales dice en voz alta que sus padres viajaron hacia una ciudad y otro niño revela que ha traído un dulce delicioso como vianda, la profesora responde con interés para indicar que ha escuchado al niño y le hace comentarios favorables.

La cercanía entre la profesora y los niños se muestra cuando ella reconoce las diferencias entre mujercitas y varoncitos en las disputas por tomar el turno de participación. Por ejemplo, en un momento en que una mayoría de varones gritaba simultáneamente para obtener de la profesora el turno de relatar, concede la palabra a una niña que en medio de los gritos de los varones logra decir “yo profesora”. Esta decisión de la profesora sale en forma “natural” en ese momento sin que haga comentarios adicionales, simplemente indica que la niña relata en esa oportunidad y los varoncitos lo harán los días siguientes. La profesora reconoce que las niñas, en minoría numérica frente a los varones, han intervenido en menos ocasiones para solicitar algo en voz alta y tal vez por eso otorga el turno de la participación a una niña. Sin embargo, aunque se nota que las niñas participan menos que los varones en los turnos de las interacciones verbales, ya sea por estar en minoría numérica en este salón o por ser más tímidas, he visto que tanto mujeres como varones logran hacerse escuchar en un momento en que varios compiten en tomar la palabra. Del mismo modo, hay varones y mujeres que no son afectos a asumir la palabra con resolución para tomar el turno de “locutores” en estos momentos de competencia entre varios. Parece que mujercitas y varoncitos muestran esas capacidades de “soltura” para expresarse en público del mismo modo como actúan los niños de las ciudades. Asimismo, hay mujercitas y varoncitos que muestran la circunspección cultivada por la educación familiar y comunitaria aucarina.

Entre las interacciones del aula reconocí también variadas estrategias de colaboración para realizar las tareas escolares. Por ejemplo, la profesora no llama la atención sobre un error diciendo bruscamente al niño “está mal”, como dicen muchos docentes en distintos contextos culturales. En este caso la profesora ayuda al niño a darse cuenta del error con una frase de alarma: “a ver, a ver, Dios mío”, sin agredir verbalmente o gestualmente al niño. Otra forma de apoyo a una niña ocurrió cuando

ésta fue descalificada por un niño que comentó “no sabe, profesora”, al ver que la niña demoraba en pronunciar la lectura de las palabras en la pizarra. La profesora con una voz normal y firme dijo al niño “sí sabe”, de tal manera que la niña dejando su silencio inició su lectura aunque con algunas dificultades. Otro apoyo de la profesora a los niños consiste en tomar de la mano al niño para guiarlo en el proceso de escritura, una estrategia bastante común en contextos escolares y en contextos fuera de la escuela. En una ocasión, la profesora tomó de la mano a la niña de 4 años y agarrando la mano de ésta y el lápiz trazó la palabra “clavo”, una palabra con elementos gráficos “nuevos” o “difíciles” para la niña. La profesora comentó que da libertad a esta niña para que escriba lo que pueda, y cuando observa este tipo de dificultades en la niña le brinda su apoyo de esta manera. Otro caso sucedió cuando tomó de la mano a otra niña que agarraba el puntero para señalar en la pizarra la palabra que debía leer la niña. La profesora condujo la mano de la niña junto con el puntero y pronunciaba la palabra señalada sílaba por sílaba y la niña repetía después de la profesora.

Las estrategias de colaboración también ocurren entre los niños. Por ejemplo, en otra ocasión, están 4 niños en la pizarra intentando resolver, respectivamente, un ejercicio de resta dictado por la profesora. Uno de los niños escribe “6-3”, el minuendo arriba y el sustraendo abajo, y coloca la raya para poner el resultado debajo. Se pone pensativo mientras la profesora atiende el trabajo de otro niño. Entonces, un niño sale de su mesa y se acerca donde el niño pensativo, mira la operación escrita, realiza la resta usando sus dedos y al final de su actividad muestra tres dedos levantados hacia el niño pensativo. Pero éste duda y no sabe qué hacer, entonces el niño de los tres dedos levantados usa la otra mano e indica al guarismo 3 que está en la pizarra y con la vista hace un recorrido entre sus tres dedos y el guarismo susodicho. El niño pensativo todavía demora algo en entender el apoyo y luego escribe el resultado de la resta y se dispone a esperar a la profesora quien está trabajando con otro niño y no vio estas interacciones entre los dos niños, interacción donde no se pronunció una palabra.

Otro caso de apoyo sucedió entre dos niñas. Fiorella (6 años) y Anny (4 años) entran al salón después de haberse asomado para ver con quién conversa la profesora. Fiorella le dice “haz tu tarea” y carga a Anny para sentarle en su silla. Anny, ya sentada, mira a otro lado mientras Fiorella agarra el lápiz de ella y escribe en el cuaderno de la misma una sílaba que es parte de la plana. Entonces, entra la profesora y Fiorella corre hacia su mesa, dejando a Anny en la suya sin que ésta note el “apoyo” brindado. Es posible que Anny haya tomado esa sílaba escrita como obra suya o

simplemente no lo notó, pero el hecho de llenar la plana, muy importante para estos niños, se ha cumplido con un apoyo ligero.

Los conflictos inherentes al uso diferenciado del castellano y el quechua en la comunidad también se reflejan en las interacciones de las aulas. Durante la clase de la palabra generadora “clavo” en el primer grado, la profesora pide a los niños que digan palabras que comienzan con “clu” cuando ya han trabajado el reconocimiento de “clavo”. En forma espontánea un niño dice “chuclu” y todo el salón suelta una carcajada, incluyendo la profesora y este observador. Para comprender el motivo de la risa hay que aclarar a los lectores que en castellano peruano la mazorca de maíz tierno se denomina “choclo”. El niño deformó fonéticamente esta palabra para que diera la sílaba “clu”, aunque en este caso en final de palabra. Mi risa fue por esta habilidad del niño de deformar una palabra y porque el resultado de la deformación coincidió con la pronunciación “motosa” de “choclo” por parte de quechua hablantes que todavía no dominan el castellano.<sup>88</sup> No sé si mis motivaciones para la carcajada fueron las mismas que las de la profesora y los niños, porque no se dijo nada más de este asunto. La profesora no escribió la palabra en la pizarra a pesar que tenía la sílaba “clu”. De hecho, no encontraron una palabra que contenga “clu” como sílaba inicial. Este episodio, no aprovechado por la profesora para hablar sobre los motivos de la risa, muestra que aunque en el aula se usa preponderantemente el castellano, los conflictos ligados a la diferencia entre las dos lenguas habladas en la comunidad también se reflejan en el aula, a través de la alusión jocosa al motoseo de los quechua-hablantes, y se manifiestan de manera múltiple en las características del castellano “andino” hablado por la profesora y los niños. El habla motosa y las formas de “habla andina” del castellano de parte de los aucarinos se presentan como “conflictos” con relación a las formas “prestigiosas” del uso de la lengua hegemónica. Este conflicto se vive en la escuela pero no es algo que aplaste al ser social desarrollado en esta comunidad. Como se ha visto antes, el ideal de persona no busca desarrollar una característica central en el individuo. Las personas son apreciadas por sus responsabilidades sociales y por las multicapacidades que madura en la vida social. El

---

<sup>88</sup> Lo paradójico es que la palabra “choclo” se origina del término quechua “choqlllo” (cuya representación fonológica es *chuqllu*). Desde que el castellano peruano incorporó esta palabra quechua en su léxico, los quechua hablantes tienen problemas para pronunciarla con la misma apertura de la vocal castellana y dicen aproximadamente “chuclu” lo que es denominado pronunciación “motosa”. Es posible que el niño tenga alguna comprensión de que la pronunciación motosa es signo de “ser campesino no hablante del castellano” pues una de las maneras de burlarse del quechua hablante en la comunidad es señalar su motosidad.

habla “motosa”, signo que se usa para discriminar a los andinos, no afecta mayormente el fundamento de la persona social formada en la vida familiar y comunitaria.

### “Domesticando” la escuela

La existencia del centro educativo inicial para los niños de 3, 4 y 5 años plantea a los padres aucaños cierta obligación de matricularlos desde los 3 años. Aunque no todos sienten esta obligación la mayoría lleva a sus hijos al centro inicial, por lo menos parte del tiempo, ya sea para que se acostumbren a la vida escolar o para que se preparen casi jugando frente a la tarea más seria de asistir a la escuela primaria y sucesivamente a los demás centros de formación escolar. Para algunos niños “estimulados” desde el hogar, el ingreso al centro educativo inicial y luego a la primaria parece realizarse con pocas fricciones. En cambio, para los niños más habituados a mantener comportamientos de silencio y tranquilidad ante los adultos, el tránsito al mundo escolar puede presentarse con mayores niveles de fricción.

En este apartado se verá cómo estas dificultades en el paso a las rutinas escolares son facilitadas por cierta apertura de los padres y las profesoras de educación inicial. Se muestra el caso de un niño de tres años hablante predominante del quechua y crecido en un mundo familiar local con menos presencia de prácticas y valores de las ciudades. Este niño, como muchos otros que tienen su misma historia familiar, encuentra obstáculos considerables, pero no insuperables, en su ingreso al centro inicial. Los disgustos, las desubicaciones, las novedosas formas de interacción, son enfrentados por este niño en un clima de flexibilidad de las profesoras y las madres que están en el centro inicial. Por otro lado, se describe el caso de una niña de 4 años que asiste libremente al primer grado del nivel primario donde van también su hermana mayor y una prima. Los dos casos presentados muestran la apertura del centro educativo inicial y la escuela primaria hacia las dificultades experimentadas por los niños al ingresar a la escuela. En otras palabras, planteo que algunos niños encuentran mayores dificultades para **domesticar** el mundo de la escuela, pero cuentan con el apoyo de los profesores y los padres de tal manera que la transición se logra con obstáculos menos fuertes de lo que podrían ser.

### Clinton

Clinton es un niño de tres años y al momento de conocerlo en el centro educativo inicial estaba en su primer año de asistencia a un centro escolar. En el Perú el año

escolar se inicia en abril y fue en agosto que conocí a Clinton. La directora del centro inicial me comentó que los padres de Clinton se trasladaron de una pequeña comunidad llamada Sol de los Andes hacia el poblado de Aucará. La llegada de este niño a una población más grande supuso cambios importantes en su vida, como la necesidad de asistir al centro educativo inicial y el ingreso en un ambiente social de bilingüismo.<sup>89</sup> El aislamiento relativo de la comunidad Sol de los Andes, manifestado por la falta de una carretera que lo una con la capital del distrito, es un factor que parece contribuir al uso predominante de la lengua quechua, motivo por el cual Clinton llega con un dominio predominante de esta lengua indígena y muy poco de castellano. En estas condiciones, Clinton ingresa al centro educativo inicial en un poblado donde no ha crecido desde niño. Ingresa sabiendo hablar una lengua indígena que no es usada en forma “oficial” en el centro educativo. Sin embargo, las tres profesoras del centro inicial saben hablar el quechua por ser de esta región. En sus primeras interacciones en el centro educativo dicen que el niño usaba solamente el quechua. Tal vez, el niño fue descubriendo que el quechua se podía usar sólo para algunas conversaciones más familiares y coloquiales, mientras que las interacciones “oficiales” del mundo escolar se hacían en castellano.

En una de las primeras visitas al centro inicial, cuando la jornada escolar ya se había iniciado, encontré a Clinton sentado en la vereda del salón de tres años. Desde la puerta del centro le dije al niño, en castellano, que llamara a su profesora. El niño se paró inmediatamente y en forma solícita corrió hacia la puerta de su salón y dijo “profesora *qayamusunki*” [profesora alguien te llama]. El niño entendió mi solicitud en castellano y avisó a la profesora en quechua. Según la directora, durante los primeros meses de su entrada al centro inicial, el niño usaba únicamente el quechua para comunicarse en el centro inicial. La misma directora comentó que poco a poco el niño estaba usando el castellano. Los primeros días, el niño se despedía de la profesora diciendo “*ripusaqña*” [ya me voy] y en ese momento la profesora y la madre del niño le decían que debe decir “hasta luego”. Otro día el niño estaba iniciando la despedida con un “*ripu...*” pero él mismo se dio cuenta, se calló y luego dijo “hasta luego” como le habían indicado.

En el mes de agosto, el niño permanecía fuera de su salón esperando que llegue la hora de la comida y del recreo. Algunas veces la profesora llevaba al niño

---

<sup>89</sup> Como se ha señalado antes, en Aucará se usa tanto el quechua como el castellano, con espacios de uso diferenciados y a veces compartidos.

hacia el salón para hacerlo sentar en su mesa, pero el niño salía nuevamente fuera del salón cuando la profesora atendía a otros niños. Un día, la madre de Clinton llevó al niño hasta el centro educativo e hizo el intento de dejarlo en el mismo salón, tal como se hace con los demás niños cuando llegan a dejar sus mochilas y bolsos antes de participar en la formación habitual de todos los días. Sin embargo, Clinton no quiso entrar en su salón y su mamá lo dejó en la vereda del salón. El niño se quedó llorando. Cuando se inició la formación todos los niños estaban en fila en el patio, pero Clinton permanecía sentado en la vereda de su salón, en el mismo lugar donde lo dejó su madre. Las profesoras no forzaron a Clinton a participar en la formación, ni tampoco lo llevaron al salón cuando terminó la actividad permanente. Lo dejaron ahí. Más adelante, cuando Clinton quiso entrar, la profesora lo llevó a su mesa en el salón donde el niño permaneció algunos momentos.

Es posible que Clinton se resista todavía a ingresar en los ambientes y actividades del centro inicial donde no se usa plenamente el quechua. Es notorio que el niño no participa en la formación ni en las tareas escolares que se desarrollan en el salón de clases pues en estos ámbitos se usa solamente el castellano. Al momento de la comida Clinton participa como los demás niños en un contexto donde se usa mayormente el quechua aunque también se hable castellano. Los padres y los profesores del centro inicial coinciden en que la lengua oficial de aprendizaje y de comunicación escolar es el castellano. El quechua se usa sólo en momentos específicos. Por ejemplo, en una ocasión, cuando Clinton está haciendo la fila para recibir su comida, llega su profesora y le pide su plato para entregarlo a la madre que servía la comida. Mientras servían el plato de Clinton, la profesora se lava las manos en un pequeño balde. Clinton mira atentamente cómo se lava las manos su profesora. En esos momentos, le alcanzan su plato de comida pero él todavía no lo acepta y dice "*mayllarukusaqraq*" [antes voy a lavarme las manos]. La directora alcanza a escuchar esta expresión del niño y lo resalta con admiración por el uso finamente adecuado del quechua.

Es probable que Clinton haya sufrido discriminaciones de parte de los otros niños por provenir de una comunidad más pequeña o por hablar mayormente en quechua y no poder desenvolverse todavía en castellano. La directora me contó que un día encontró a una niña montada sobre Clinton como si éste fuese un caballo. Reprochó a la niña por este hecho y recomendó a Clinton, en quechua, que no debe

dejar que jueguen de esta manera con él. Clinton respondió con una frase magistral: “*sillarukuwanmiki*” [claro, se montó en mí pues, no pude evitarlo].<sup>90</sup>

El caso de Clinton ilustra la situación de muchos niños de estas comunidades quienes deben enfrentar las dificultades que plantea ingresar en la vida del centro educativo inicial, una institución aceptada por los padres para que los niños se habitúen y se preparen para la vida escolar que se inicia de manera “completa” en el primer grado de primaria. La madre posiblemente sabe de las condiciones “duras” que significan ingresar al centro inicial, sin embargo en forma regular lleva al niño a este centro aunque él se niegue a ingresar al salón de clases. Las profesoras parecen comprender esta resistencia del niño hacia el mundo escolar y no le obligan a ingresar al salón, le dejan estar en la vereda, le tratan con cordialidad cuando se anima a participar en la hora de la comida, le hablan en quechua en las interacciones más coloquiales y familiares, le llevan al salón de clases cuando él está dispuesto a entrar.

### Anny

El otro ejemplo de familiarización con la vida escolar es el caso de una niña de 4 años que asiste en forma libre al salón de primer grado de primaria. Anny, según la profesora, no quiere asistir al centro educativo inicial donde debería ir según su edad. Como esta niña tiene una hermana en un grado superior de primaria y tiene una prima en el primer grado, han convenido con la madre que asista en forma libre al primer grado de primaria. La profesora encuentra razonable esta solución y apoya a esta niña en su asistencia a este grado de niños de 6 años.<sup>91</sup> La profesora me comentó que la niña tiene la libertad de asistir cuando quiera y dejar el salón o la escuela cuando se aburra o desee irse a casa o donde la hermana mayor. Pero, esta niña asiste casi en forma regular al salón de primer grado y se nota que los niños de este salón lejos de extrañarse por su presencia la ven como una compañera de clase.

La profesora de primer grado permite que Anny participe en la mayoría de las actividades que desarrollan los niños. Sin embargo, no le hace participar en algunas actividades que ella supone no son todavía adecuadas para esta niña. Por ejemplo, en una jornada de Matemática la profesora hace un ejercicio de cálculo con cada uno de

---

<sup>90</sup> Esta expresión del niño contiene un evidencial adecuadamente manejado que causa admiración de parte de la profesora y de otros bilingües porque sorprende este manejo fluido del quechua del niño que habla como todo un adulto. Las glosas son: *silla-* “montarse”; *-ru* “morfema de pasado”; *-ku* “dativo”; *-wa* “1 paciente”; *-n* “3 agente”; *-mi* “evidencial de experiencia propia”; *-ki* “modalidad de certeza”.

<sup>91</sup> Para la asistencia de esta niña a la escuela primaria, los padres le han comprado el “uniforme escolar” que se suele usar desde el primer grado de primaria. Los niños que van al centro educativo inicial no llevan este uniforme.

los alumnos yendo mesa por mesa. Pregunta a cada niño “cuántos panes compras”, cuando el niño dice la cantidad real que compran en su casa, la profesora pregunta “cuántos comes”, luego de la respuesta del niño le pregunta “cuánto te sobra”. Este ejercicio se realiza con todos los niños exceptuando a Anny quien está haciendo otra tarea sencilla en su cuaderno. En otro momento, la profesora había dispuesto que todos los niños lean un libro de lectura en grupos para afianzar la lectura de la familia silábica trabajada ese día. Cuando la niña vio que no estaba en ningún grupo de lectura, ella misma se acercó hacia la profesora y le dijo “vamos a hacer a, e, i, o, u”. La profesora le dejó una plana de las vocales como le había pedido la niña.

En algunos casos, Anny realiza las mismas tareas de los niños y cuando la profesora observa que la niña no puede hacer esas tareas, le deja otras más sencillas. Por ejemplo, si pone una oración como “José tiene un clavo” para los niños de 6 años, a Anny le pone una plana de “la, le, li, lo, lu”. Tal vez el hecho más importante de la presencia de Anny en el primer grado es que ella tiene la oportunidad de observar el trabajo de los niños “más expertos”. En varios momentos de la clase, Anny observa con atención lo que hacen otros niños o la profesora. Por ejemplo, en una oportunidad, Anny se acerca hacia la pizarra para ver cómo apunta un niño las cifras que le dicta la profesora para que haga una resta. Mientras escribe el niño, Anny lo mira atentamente. Cuando la profesora conversa con el niño sobre el ejercicio y el niño no anota nada en la pizarra Anny mira a otro lado. Cuando la profesora llama a otro niño a la pizarra, Anny nuevamente observa con atención cómo escribe éste en la pizarra. Cuando termina este proceso de dictado y copiado nuevamente Anny pierde el interés y mira a otro lado. Mientras los demás niños desarrollan sus tareas, Anny pasea por las mesas observando atentamente cómo escriben los niños. En otro momento, Anny se acerca a mi mesa y observa con atención cómo escribo. Se queda mirando largo rato sin decirme nada, solo observando lo que escribo.

En los comportamientos de Clinton y Anny se nota que los profesores y los padres permiten ejercer habilidades y decisiones de **autonomía** por parte de estos niños en el proceso de habituarse a la vida escolar. Al permitir que Clinton permanezca sentado fuera del aula se le permite ejercer su voluntad relativamente “libre” porque la obligación de asistir a la escuela es algo que él debe ir asumiendo como una responsabilidad social para con su familia y su sociedad local. Los profesores de primaria y los padres de Anny permiten que ella asista a un grado educativo que aún no le corresponde porque aceptan que ella tiene la necesidad de estar cerca de su

prima y de su hermana mayor. Estas son muestras de que la escuela aucarina, aunque exige el cumplimiento de disposiciones obligatorias y de rutinas formales, en algunos casos es abierta al ejercicio de la autonomía de los niños. En el habla de los niños se refleja el surgimiento de las capacidades de registro reflexivo de la conducta y de autoría cuando se expresa nociones de evidencialidad en quechua. En la frase “*sillarukuwanmiki*” [claro, se montó en mí pues, no pude evitarlo]<sup>92</sup> hay una marca evidencial que señala la responsabilidad del hablante por lo enunciado, una forma citativa de “primera fuente”. Al decir esta frase Clinton señala que el hecho enunciado es corroborado por su experiencia propia pues la estructura del quechua le permite diferenciarlo de otras formas de enunciado, por ejemplo del evidencial de fuente verbal indirecta –*si* [dicen]. Como dice De León (2005) los niños que hablan lenguas como el tzotzil con marcas evidenciales, desde los dos años ya usan formas citativas que reflejan la emergencia de un participante que se asume como tal en una estructura socio céntrica en la que se señala la autoría sobre la información y el conocimiento. Por otro lado, esta apertura para que el niño se acomode a las exigencias de la vida escolar refleja también lo que Giddens (2003) llama, citando a Erikson, la **expansión de la autonomía** del infante, anclada en su gobierno del cuerpo, que simultáneamente ensancha e integra la dialéctica entre compromiso y descompromiso en que se basan los encuentros.

### **Las funciones de la escuela local**

Desde el Estado nacional el objetivo central de la escuela se expresa en un currículo único para todo el país que no toma en cuenta las particularidades socio-culturales de los niños educados en una vida familiar y comunitaria plena. Los docentes de educación primaria y algunos padres consideran que el nivel de educación inicial no cumple sus objetivos y exigen el cumplimiento de logros escolares que no se pueden realizar en el lapso de 3 a 5 años, pues son capacidades y habilidades que se deberán seguir desarrollando en el nivel primario. Por su parte, los docentes de los niveles inicial y primaria demandan el involucramiento de los padres en las tareas de los niños de inicial pues consideran que el trabajo de “aprestamiento” de los niños es más importante que se haga en el hogar. En lo que sigue, presento estas expectativas de los distintos actores sociales de la comunidad sobre las funciones de la escuela.

---

<sup>92</sup> Las glosas de esta expresión son: *silla-* “montarse”; *-ru* “morfema de pasado”; *-ku* “dativo”; *-wa* “1 paciente”; *-n* “3 agente”; *-mi* “evidencial de experiencia propia”; *-ki* “modalidad de certeza”.

Según el Ministerio de Educación, el nivel de Educación Inicial comprende a los niños entre 0 y 5 años y sus funciones se expresan así.

La Educación Inicial atiende a niños y niñas menores de 6 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada. Promueve prácticas de crianza con participación de la familia y la comunidad, contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento social, afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto de sus derechos. El Estado asume el compromiso y responsabilidad de atender sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial (Ministerio de Educación, 2005: 7).

Este diseño curricular del Estado nacional supone que la educación familiar y comunitaria no logra una formación integral de los niños. Al delimitar la Educación Inicial normada por el Estado desde 0 hasta los 5 años se desconoce la educación familiar eficiente y plena lograda por los padres y la comunidad, la educación descrita en este estudio. Al desconocer la educación familiar del niño vivida entre 0 y 2 años se deja de lado una etapa del desarrollo infantil muy rico y sería un despropósito sacar a los niños acaudalados, de 0 a 2 años, de su mundo familiar y comunal para hacerlos asistir a programas educativos escolares normados por el sistema oficial, que no dejarán de ser tales aunque se llamen “programas no escolarizados”. La situación dramática de familias que viven en condiciones precarias en los sectores urbano-marginales, donde los niños sufren un verdadero abandono porque todos los adultos trabajan fuera del hogar, no implica que la atención escolar a niños de 0 a 2 años se extienda a poblaciones indígenas y campesinas donde no hay estas condiciones de abandono.

Las funciones de la Educación Inicial diseñadas por el Estado suponen que la educación familiar tiene “deficiencias” que deben ser subsanadas antes que los niños ingresen a la educación primaria y plantean “logros educativos”<sup>93</sup> para este nivel. Sin

---

<sup>93</sup> Los “logros educativos” de este nivel se formulan así: 1. Se reconoce como persona con derecho a ser tratada con **respeto** por los otros; niños y adultos de su familia y comunidad. 2. Expresa con naturalidad y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones y experiencias, en diversos lenguajes y manifestaciones artísticas y lúdicas. 3. Interactúa y se integra positivamente con sus compañeros, mostrando actitudes de **respeto** y valoración de las diferencias sociales, culturales, intelectuales y físicas de los demás. 4. Actúa con seguridad en sí mismo y ante los demás; participa en actividades de grupo, de manera afectuosa, constructiva, responsable y solidaria, buscando solucionar situaciones relacionadas con sus intereses y necesidades, de manera autónoma y solicitando ayuda. 5. Demuestra valoración y **respeto** por el aporte y el trabajo propio y de los demás. Se inicia en el uso básico y aplicación de herramientas tecnológicas. 6. Conoce su cuerpo y disfruta de su movimiento, demuestra la coordinación motora gruesa y fina y asume comportamientos que denotan cuidado por su persona, frente a situaciones

embargo, en este estudio se ha visto que el niño crece en una vida familiar de cercanía física y emocional con la madre, en un mundo social pleno de educación para el respecto a los demás y educación para el cumplimiento de responsabilidades sociales de individuos con multicapacidades, según las necesidades y aspiraciones de la sociedad local. Si se hace una comparación entre los “logros” de Educación Inicial buscados por el currículo nacional y la educación familiar recibida por los niños aucarinos, descrito en los capítulos anteriores, se hace evidente que los niños formados en la educación familiar y comunitaria de Aucará viven formas de comportamiento respetuoso situados en una comunidad específica plena de riquezas sociales y culturales. Estos niños se educan y se forman, en un cuerpo social vivo, bajo los ideales de personas plenas, de personas con responsabilidades sociales que son “como gente”, *runa hina*. Es evidente que los niños aucarinos formados “como gente” no han ganado todavía habilidades propias del mundo escolar. Pero, estas habilidades las tendrán que ganar cuando ingresen a la escuela, a los tres años o a los 6 años. Lo que sí han ganado por su participación plena en sus actividades familiares y comunales son casi todos los logros educativos planteados por el Estado para el nivel inicial.

Los lineamientos curriculares nacionales del Estado se expresan ante los docentes de la escuela local a través de los funcionarios de la administración educativa de nivel intermedio, en este caso la llamada Unidad de Gestión Educativa Local Puquio. En una reunión de capacitación de directores de los centros educativos y presidentes de la asociación de padres de la zona, estos funcionarios señalaron, por ejemplo, que según las últimas disposiciones llegadas de la unidad central del Ministerio de Educación, “ahora los niños deben ser comunicativos, deben ser críticos y deben dejar de ser sólo oyentes”. Estos lineamientos oficiales entran en conflicto con los valores locales de la educación familiar que forma niños circunspectos, de hablar suave, de comportamientos tranquilos respetuosos de los adultos. En este estudio se ha mostrado que esta “tensión” entre las disposiciones oficiales de las autoridades del Ministerio de Educación y el respeto a las particularidades socio-culturales de los niños se maneja de manera eficiente por la apertura que los profesores tienen hacia el mundo local vivido por los niños.

Por su parte, los padres aucarinos tienen expectativas divergentes sobre los objetivos de la escuela. Sin embargo, la mayoría de padres acepta la escuela como

---

de peligro. 7. Actúa con **respeto** y cuidado en el medio que lo rodea, valorando su importancia, explorando y descubriendo su entorno natural y social. 8. Demuestra interés por conocer y entender hechos, fenómenos y situaciones de la vida cotidiana (Ministerio de Educación, 2005: 16, negritas mías).

una institución necesaria para que sus hijos logren ser profesionales, un rasgo que enriquece el ideal de persona imaginada por las aspiraciones de la sociedad local. Según las expresiones de un padre de familia, la escuela en la comunidad es importante porque

Los padres de familia tenemos una preocupación por los hijos, porque nosotros queremos que nuestros hijos sean, con tiempo después, algún profesional ¿no?, para que haya siquiera un adelanto de nuestros mismos familiares (MC, 24-06-2000).

Ante el centro educativo inicial que funciona en la comunidad los padres reaccionan de diversos modos. Algunos padres que perciben debilidades en el nivel inicial brindan facilidades adicionales a sus hijos para que se “apresten” adecuadamente a fin de ingresar con éxito a la educación primaria. Otros padres exigen que en educación inicial se adelante enseñanzas para que el niño esté mejor formado para la primaria. Estos padres piden que sus hijos del nivel inicial hagan las mismas tareas de educación primaria para que los niños desde pequeños accedan a aprendizajes reales como restar, escribir, leer. Por otro lado, otros padres no plantean estas exigencias y envían a sus niños a educación inicial de manera flexible. Cuando es necesario llevar a sus hijos pequeños a las actividades productivas lo hacen al parecer sin sentir que sus hijos pierdan algo fundamental al dejar de asistir al nivel inicial. Sin embargo, como se ha mencionado estos padres que hacen faltar a sus hijos pequeños de educación inicial tienen mucho cuidado de enviar en forma sistemática a los hijos del nivel primario.

Los profesores de educación primaria, por su lado, tienen exigencias ante el nivel de educación inicial que alcanza también a los padres a quienes se les exige involucrarse más en las tareas de “aprestamiento” de los niños. Un profesor de primaria responsabiliza al nivel inicial por las dificultades que los niños tienen en educación primaria.

(Los niños de educación inicial) no están egresando con un perfil educativo adecuado para que pueda(n) ya ingresar a educación primaria [...] porque el niño de educación inicial tiene que ser anteladamente estimulado, preparado con una motivación para que pueda integrarse a la familia de educación primaria. Entonces, ahí juega un rol importante también el trabajo, el aporte de los padres de familia, porque sabemos muy bien que la responsabilidad de los padres de familia es brindar un apoyo necesario en todo momento a nuestros hijos para que ellos tengan nociones básicas [...] esos son algunos factores que están influyendo para que (en)

educación primaria no tenga éxito el niño porque la base principal y fundamental para que el niño tenga su futuro está en educación inicial, porque ahí tiene que sentar bases sólidas para que el niño pueda desarrollar sus actividades (CL, 04-08-2005).

Una profesora de primaria dice que por la falta de “aprestamiento” de los niños del primer grado debe hacer una etapa de sensibilización antes de iniciar el trabajo propio de primer grado.

No todos los niños (de primer grado) vienen con esa experiencia de querer aprender o no vienen estimulados, no vienen aprestados, entonces el trabajo del profesor aquí, al menos en el sector de la sierra del Perú, tenemos que sensibilizar y aprestar el mes de abril mas que nada y quizás por eso nos retrasamos en la escritura, en la lectura porque ese trabajo debe ser de educación inicial. Como no ha habido ese trabajo de aprestamiento y el niño no viene bien formado nosotros debemos hacer ese trabajo, al menos mi persona tiene que hacer ese trabajo para poder lograr las competencias o las capacidades y mis actividades programadas para el diario (ND, 18-08-2005).

Aunque la profesora no lo menciona esos niños que llegan al primer grado “con esa experiencia de querer aprender”, o llegan “estimulados”, son los hijos de padres profesionales que tienen más experiencia escolar y más tiempo de vida en las ciudades. Estos niños, además de las actividades que desarrollan en el centro educativo inicial, tienen en la casa los artefactos que permiten desarrollar habilidades y disposiciones personales que en el marco escolar se aprecian como “experiencia de querer aprender” o “estimulación”. Los niños que no disponen de los artefactos que ayudan a familiarizarse con el desciframiento de códigos escritos son los considerados como carentes de “estimulación” porque no se aprecia en ellos otras habilidades que han desarrollado en su vida familiar y comunitaria. Generalmente, los hijos de padres con poca escolaridad y con poca experiencia de vida en las ciudades son catalogados como faltos de “sensibilidad” y “estimulación” sin apreciar en ellos la riqueza personal adquirida en la educación familiar. Como sostiene Ferreiro (2001), los niños considerados “inmaduros” para iniciar los aprendizajes exigidos en la escuela son siempre los hijos de los analfabetos y los niños que tienen la lengua indígena como lengua materna.

Como se ha visto, la labor de las profesoras de educación inicial está jalonada de tensiones por las expectativas contradictorias del Estado, de los docentes de educación primaria y de algunos padres. Aunque las profesoras desarrollan su trabajo

denodadamente, como pude apreciar durante las observaciones de aula, parece que los resultados de este trabajo no satisfacen las exigencias de los docentes de educación primaria. En medio de estas tensiones se ha visto que las profesoras y algunas madres en la práctica diaria muestran una flexibilidad y apertura que hacen del centro educativo inicial un contexto integrado a la vida de la comunidad. Aunque las profesoras de educación inicial en los discursos demandan que el “aprestamiento” no se puede realizar únicamente en el ámbito de este nivel escolar y se quejan de la falta de apoyo por parte de los padres. Una profesora señala:

Acá los niños de Aucará unos cuantos tienen avances, otros niños no, están un poquito quedados. Es que esos niños vienen, depende del apoyo de mamá también de su casa. Acá en el jardín nomás no se puede aprestar a los niños, más importante es apoyar en la casa, en la casa las mamás siempre tienen que apoyarlo (18-07-2005).

Con relación al uso de la lengua indígena en las aulas, en educación inicial se ha visto que ésta lengua no se usa aunque haya niños que la hablen y la entiendan. Se sabe que la mayoría de los niños entienden el quechua y que ellos tienen la oportunidad de hablar esta lengua con sus padres o abuelos que la usan en forma extendida en la vida familiar. A pesar de este hecho, la mayor parte de los profesores de educación inicial y primaria usan el quechua sólo cuando algún niño habla predominantemente quechua. Una profesora de inicial del salón de 4 años, cuando le pregunté si habla en quechua a sus niños, me contestó mostrando sorpresa “no, no no, de quechua no hay, todos son castellanos”. Esta profesora de ascendencia andina, hablante del quechua y con estudios de pedagogía en la capital de provincia se alarma por la pregunta sobre el uso del quechua en el salón de clases porque ya parece “natural” que la lengua propia del salón es el castellano. Para los docentes del nivel inicial su función es introducir al niño en las rutinas y en las actividades propias de la escuela primaria y el uso del quechua no se ve necesario pues se supone que todos son “castellanos”.

En resumen, las variadas expectativas de los actores sociales de la comunidad sobre las funciones de la escuela local confluyen en responsabilizar, a las profesoras de educación inicial y a los padres que no apoyan en el “aprestamiento”, por una labor que es propia de la escuela primaria. En este estudio se ha observado que las profesoras de educación inicial hacen muchos esfuerzos por lo que consideran es el trabajo de “aprestar en forma integral” a los niños y al mismo tiempo son abiertas a las

características particulares de los niños que ingresan el centro inicial con la riqueza propia de su educación familiar y comunitaria. En las prácticas cotidianas escolares las profesoras muestran una flexibilidad frente a las características particulares de los niños e integran estas diferencias a los objetivos escolares nacionales. Por otro lado, se ha visto que los padres aucarinos con menor experiencia de vida citadina y menor escolaridad educan a sus hijos en la integralidad de la vida familiar y comunitaria, aunque no disponen de artefactos ciudadanos que familiaricen a sus hijos pequeños en habilidades de desciframiento del código escrito o en formas comunicativas orientadas a las ciudades, aptitudes que se aprecian como “progresos” en la vida escolar. En forma paradójica, el Estado nacional que reconoce las diferencias socio-culturales de los educandos exige a los actores sociales responsables de una educación familiar integral (el fundamento de esas diferencias culturales reconocidas discursivamente) que presten mayor importancia a la “estimulación pre-escolar” y fomenten formas de vida donde se privilegie formas comunicativas y valores orientados a un horizonte citadino. Estas paradojas ideológicas entre el asimilacionismo y el pluralismo del discurso oficial (Hornberger, 2000) parece que se resuelven de manera “espontánea” en las prácticas cotidianas de las profesoras, actores locales que “inventan” alternativas reflexionadas aunque no se expliciten las intenciones.

### **Los mitos sobre la escuela: los “conflictos”, las perspectivas parciales**

En los estudios de los cambios en las comunidades indígenas andinas se reconoce a la escuela como una de las instituciones responsables de estos cambios. Así, se construyeron distintos mitos sobre el papel de la escuela en estas comunidades. Ames (2001) señala que para Montoya la escuela en las comunidades campesinas contribuye a destruir la cultura indígena, en tanto desconoce los valores indígenas, aunque también contribuye a la destrucción del sistema de opresión feudal en tanto permite a los campesinos acceder a conocimientos antes restringidos a ellos. Este efecto en las comunidades andinas se ha llamado el mito de la “**escuela etnocida**”. La misma autora dice que también Montoya en un trabajo posterior reconoce el “**mito contemporáneo de la escuela**” que se expresa así:

Porque somos quechuas, porque hablamos nuestra lengua y vivimos de acuerdo a nuestras costumbres y no sabemos leer y escribir, vivimos en el mundo de la noche. No tenemos ojos y somos desvalidos como los ciegos. En cambio, quienes saben leer y escribir viven en el mundo del día, tienen ojos. No tiene sentido quedarse en el mundo de la noche porque debemos

progresar para ser como los que van a la escuela y tienen ojos. Yendo a la escuela abrimos los ojos, despertamos (Ames, 2001: 366).

No hay duda que quechua hablantes expresan su condición de ser “**ciegos**” (*ñawsa*) por no saber leer y escribir. En Aucará también señoras como doña Juana manifiestan que sufren por no saber leer y escribir, por no haber asistido a la escuela son “tontas”, en quechua dicen *ampi kaspay* [por ser tonta, simple]. Sin embargo, no hay que tomar al pie de la letra este tipo de expresiones que indudablemente manifiestan las frustraciones por no dominar el instrumento más importante del poder colonizador, las prácticas escritas de tipo alfabético llegadas con los conquistadores. Hay que ver la riqueza de vida que muestran estas personas en comunidades como Aucará para relativizar estas expresiones. Además, hay que tener en cuenta el ideal de persona local que considera responsabilidades sociales y multicapacidades valoradas en su conjunto y no por habilidades o destrezas aisladas o preponderantes. Este mito del “analfabeto ciego” se asemeja a los discursos oficiales que presentan a los analfabetos como “carenciados” (Ferreiro, 2001).

A partir de algunos relatos orales recopilados en las comunidades quechuas se ha creado también otro mito de la escuela “**asustaniños**”. La misma Ames señala que Ortiz presenta un relato de un anciano quechua hablante en el cual la escuela aparece cargada de peligro, como una presencia amenazadora, asociada al mundo de las tinieblas, de la escritura, de la mentira.

Según la imagen asustaniños, la escuela aparece como contradictorio a otro mito construido a partir de las opiniones de los padres en los pueblos andinos, de acuerdo al cual el “**mito del progreso**” encamina a estos pueblos a una creciente integración a la sociedad nacional:

la enorme inversión de los campesinos en la escuela (...) muestra ese afán del campesino por el futuro de sus hijos, identificado con el “progreso”. Todo padre o madre desea que sus hijos sean más que ellos, sean “algo”, lo que quiere decir, en general, que dejen de ser campesinos (Ames, 2001: 368).

Estos mitos sacan las opiniones y relatos del contexto intralocutivo en que fueron expresados o exageran las consecuencias estructurales de la escuela. Según los datos de este estudio, para los padres y profesores de Aucará la escuela es un “espacio” de la comunidad donde los niños adquieren ciertas habilidades, ciertos hábitos, necesarios para ingresar a la universidad y adquirir finalmente una profesión.

Aunque el ingreso a la escuela se realiza con fricciones, incomodidades y malestares, los niños superan estos obstáculos y logran habituarse a las rutinas de la vida escolar de tal manera que la escuela no es el ogro “asustaniños”. El mito de la escuela “etnocida” debe relativizarse pues los mismos padres aprecian su existencia. Consideran que las habilidades y conocimientos impartidos en la escuela enriquecen a los auvarinos pues se espera que a sus responsabilidades sociales con la familia y la comunidad añadan la obtención de una profesión o un empleo que otorgue prestigio social a la familia, lo que de hecho ha sucedido. El ser profesionales no implica automáticamente que la “integración” a la vida en las ciudades diluya los valores y prácticas locales experimentados en una nueva dimensión, en un mundo relacionado con imágenes de la llamada globalización del mercado capitalista. Al sobrevalorar los objetivos de la escuela según el Estado-nación, se desconoce el ejercicio de la autonomía de los actores sociales de las comunidades indígenas en la construcción de su destino social, en las interacciones de la vida diaria. Los mitos de la escuela como la “luz” que llevará la “visión” a los campesinos ciegos por no saber leer y escribir, o la escuela como la única vía para el “progreso” y el camino para dejar de “ser campesinos”, deben ser vistos como parte de aspiraciones de acceso al uso de la escritura y de otros artefactos culturales que pertenecen a las ciudades. ¿Por qué un auvarino no puede seguir siendo gente, *runa*, si ha adquirido las habilidades de la escritura y ha conseguido una profesión? Parece que, como dice Bonfil (2003), un indio sólo puede ser considerado como tal cuando no sabe leer, no tiene profesión, o sigue practicando solamente la agricultura.

## CONCLUSIONES

### ENTRE LAS TENSIONES DEL MUNDO LOCAL COMUNAL Y LA GLOBALIZACIÓN: VIGENCIA DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA

En este trabajo he tratado de mostrar que la educación familiar y comunitaria en la localidad de Aucará se orienta a la formación de personas sociales plenas, expresada en la noción quechua de *runa hina kay*, “ser como la gente”. Según esta educación local los padres desean que sus hijos sean respetuosos comportándose tranquilamente y en silencio en las interacciones públicas, sean de hablar suave, estimen a sus padres, se hagan querer por la gente y cumplan con sus obligaciones sociales como miembros de su familia y su sociedad local. Las expectativas y las prácticas sociales de esta educación son parecidas a las de otras sociedades rurales del mundo y muy semejantes a las de sociedades indígenas de las Américas. La importancia de estos hallazgos reside en la necesidad de mostrar la integridad, relevancia y vigencia de estas tradiciones educativas locales en un mundo académico más orientado a estudiar los cambios y las transformaciones de las sociedades rurales frente a la creciente presencia de fenómenos llamados “globales”. Por otro lado, es importante también reconocer el valor de esta tradición educativa frente a una visión hegemónica que otorga mayor peso al sistema escolarizado en desmedro de otras tradiciones educativas. Mis propósitos de describir un caso local se ubican en las tareas interpretativas de las ciencias sociales que plantean la necesidad de comprender lo más local del detalle local en tensión constante con lo más global de las estructuras globales (Geertz, 1994). En este estudio he procurado presentar los detalles locales a través de los significados vividos por la población y los he discutido con conceptos de las ciencias sociales que ayudan a entender estos fenómenos y reconocer su valor.

La investigación educativa ha mostrado mayor preocupación por estudiar los sistemas educativos escolares aunque se ha manifestado la necesidad de conocer más acerca de otras tradiciones educativas no escolares, como por ejemplo la educación familiar y comunitaria. Paradise (2005) señala que desde la década de los años sesenta estudios antropológicos y psicológicos reconocieron el aprendizaje que se da en el medio familiar y comunitario como objeto digno de estudio por sus posibilidades de revelar otras tradiciones educativas que han funcionado de manera eficaz durante milenios. Las descripciones de las interacciones cotidianas de la comunidad muestran que la educación familiar y comunitaria se vive participando en

las actividades socioculturales de la localidad. Esta concepción se revela en la categoría quechua *yachay* que incluye las nociones de “vivir” y “aprender”, de tal forma que el aprendizaje se concibe como parte de la vida misma. El reconocimiento de la eficiencia de los aprendizajes producidos durante la participación de los niños en las actividades socioculturales de su comunidad ha llevado a recomendar su aplicación en el mejoramiento de los aprendizajes y la calidad de los sistemas educativos escolares. Sin embargo, la eficiencia de los aprendizajes de la vida familiar no solo reside en la participación cotidiana de los niños en actividades de su mundo social, sino que dicha participación ocurre en la cercanía emocional y física con la madre y en el clima favorable de los cuidados recibidos de parte de los adultos de su familia y su comunidad. Estos factores que hacen posible los aprendizajes “espontáneos” y situados motivan que los académicos recomienden la búsqueda de climas parecidos para hacer posible una educación pertinente en contextos de diversidad social y lingüística. López sostiene que los ensayos de educación bilingüe con poblaciones indígenas han buscado “una pedagogía hecha a medida, que se ajuste al clima, que abrigue y proteja, que permita el libre movimiento y el desarrollo del niño” (López, 1996: 38).

Esta investigación ha permitido reconocer que parte de esta educación familiar se expresa en las concepciones que tienen los padres sobre la infancia como maduración hacia la condición de adultos. El desarrollo del niño se concibe como un proceso en el cual los niños crecen con multicapacidades y responsabilidades sociales. Los cuidados del niño preservan la integridad de un ser social que forma parte de una red de relaciones sociales entre los seres humanos y los seres de la naturaleza. En el marco de este cuidado, las provocaciones al miedo parece que son mecanismos de fortalecimiento en el proceso de maduración de los niños. En una sociedad que protege a los niños del susto y del miedo, provenientes principalmente de los poderes naturales, parece contradictorio que las madres hagan provocaciones al miedo para fortalecer a los niños en desarrollo. En la medida que la salida del alma es la causa fundamental del desequilibrio del sujeto, las provocaciones al miedo pueden ser “entrenamientos” para aprender a preservar la persona en un medio social habitado por las potencias de los seres de la naturaleza que viven y exigen reglas de reciprocidad y respeto entre todos. En las comunidades andinas, como en cualquier sociedad, las personas tienen su “individualidad” pero cada sujeto es un ser social integrante de una

red, con responsabilidades y cargos que contribuyen a la vida de los parientes, de los compadres y la sociedad local en general.

El respeto que se inculca como parte de la educación familiar se nota en la vida cotidiana y en las representaciones sociales del lenguaje como mediación simbólica, en una comunidad que incorpora en forma creciente los artefactos y las prácticas de la vida citadina. En las relaciones interpersonales con los otros, se aprende el respeto como expresión de cortesía y como mecanismo de reducción de la algidez de las relaciones cara a cara. La educación local para el respeto incluye también la vergüenza sentida tanto como timidez-turbación como impulso a cumplir las reglas de reciprocidad que se orientan al bienestar de la familia y la comunidad. El ideal de persona de esta educación local se orienta a la realización plena del individuo como sujeto formado para el servicio a la comunidad. Asimismo, esta educación ocurre a través de las representaciones simbólicas de la vida local como los discursos (manifestados en quechua y castellano), las canciones, los bailes que ocurren en las actividades y los eventos sociales. Se ha mostrado que el quechua en su tipología codifica distintas formas de cortesía que expresan las buenas maneras que la gente demuestra en las relaciones interpersonales en una sociedad donde las interacciones entre las personas tienen una orientación sociocéntrica.

Las descripciones indican que la educación familiar y comunitaria no es un “sistema” completo que se encuentre “estático” en la cabeza de algunos miembros privilegiados de la sociedad local. Este tipo de educación se vive en el devenir de la comunidad que por definición es dinámica, entre las tensiones de la migración y el arraigamiento de la población, entre las diferencias sociales atenuadas por mecanismos de igualamiento. En esta dinámica social local, se vive el cambio, la continuidad y la vigencia de la herencia social milenaria, el ethos aucarino expresado en las relaciones de reciprocidad, las obligaciones de asumir cargos y responsabilidades de sentido colectivo. Como cualquier sociedad indígena, Aucará vive también las tensiones entre la vigencia de la herencia social local y la incorporación de prácticas y artefactos de las ciudades.

En este caso, la escuela, institución representativa de los proyectos hegemónicos del Estado nacional, en cierta medida ha sido apropiada por la comunidad para adecuarla a sus aspiraciones. Esta institución fundamentalmente se usa para aprender la escritura, el castellano y las habilidades necesarias para alcanzar una carrera profesional. Sin embargo, la “domesticación” de la escuela no ha suprimido

las tensiones entre los objetivos homogeneizantes de la educación escolar nacional y las particularidades socioculturales de los niños. Los “conflictos” entre las tradiciones educativas llegadas de las ciudades y la vigencia de la educación familiar son aminorados gracias a que los profesores muestran una flexibilidad que ayuda a los niños a adaptarse a la vida escolar. En este sentido, los mitos creados sobre la escuela no representan los significados expresados por los actores locales que no la ven como una institución “etnocida” de destrucción de los valores indígenas o el único camino de salvación de los indígenas para el “progreso” y la “redención”. La riqueza social de la educación familiar y comunitaria mostrada en este estudio parece sugerir más bien que la escuela y sus funciones son subsumidas dentro de ella.

Una muestra de que la población local se ha apropiado de la escuela es que las políticas educativas pluralistas del Estado nacional no han repercutido mayormente en sus prácticas escolares. La escuela opera desde hace 70 años en la comunidad como una escuela “general” siguiendo los lineamientos curriculares nacionales. Actualmente, la escuela no incorpora en forma explícita la lengua indígena y las prácticas culturales locales a pesar que los lineamientos curriculares para poblaciones indígenas le dan esta posibilidad. Parece que el currículo explícito uniformizante de nivel nacional se aplica como tal, mientras que las prácticas educativas de la vida escolar, lo que se podría llamar el “currículo oculto”, se manifiestan como aperturas hacia las características sociales particulares de los niños. No se implementó una “educación bilingüe” ya sea como proyecto del Estado o como iniciativa de la propia población, por esa frontera incómoda y conflictiva que no permite las interrelaciones cooperativas y los posibles horizontes de corresponsabilidad entre las instituciones educacionales y las comunidades indígenas (Muñoz, 2002). Sin embargo, los beneficios detectados en programas de “educación bilingüe” se notan en el clima vivido en los contextos escolares descritos. Aunque las políticas pluralistas del Estado han abierto nuevos caminos para los hablantes de lenguas indígenas (a través de la oficialización del quechua en 1975, la oficialización de un alfabeto unificado para las variedades quechuas en 1985 y las recientes campañas de difusión de una Educación Intercultural Bilingüe desde el Estado nacional) sus beneficios no se notan en la escuela y la vida comunitaria de Aucará. Se ha visto que la escuela, anteriormente “tolerante” con el uso espontáneo del quechua para lograr la comunicación con niños de habla mayormente quechua, ahora es una escuela “monolingüe” por el uso mayoritario y la condición “oficial” del castellano en la vida escolar. Se ha visto también que la escritura del

quechua se practica usando representaciones gráficas adoptadas antes de la promulgación de reformas escriturarias oficiales.

Finalmente, una reflexión sobre la relevancia y vigencia de la herencia social indígena milenaria en la realidad de Aucará y otras comunidades rurales del Perú. Los que reconocen al Perú como un país “mestizo” consideran que las “costumbres” mostradas por Aucará son minoritarias o arcaicas. El que sean minoritarias, hecho que no ha sido probado por otros argumentos que no sean los estadísticos, no significa que no se vivan. El que sean arcaicas, abona a favor de mi tesis de continuidad de estas prácticas milenarias. La visión hegemónica de “mestizaje” para explicar el devenir de los pueblos andinos niega el derecho de estos pueblos a vivir su herencia y rechaza la coexistencia de elementos “opuestos” en la vida de estos pueblos. En una revista importante del Perú un reportero señala que los danzantes de tijeras “luchan por un purismo (ya imposible) desde el otro lado de la orilla” en un contexto definitivamente mestizo y que, a pesar de las transformaciones sufridas, ahora “usan tijeras de metal, violín y arpa (elementos “occidentales”) **pero** realizan ofrendas con hoja de coca y aguardiente a los Apus (cerros sagrados y vivos)” (Caretas, 2004). El “pero” resaltado es importante porque indica la contraposición de los dos tipos de elementos mencionados, los “occidentales” y lo otro. Aunque lo llaman “baile sagrado” no dejan de asombrarse por los elementos “exóticos” del baile y resaltan el uso de elementos “occidentales” que se oponen a las costumbres locales. Como se ha señalado en este estudio, los danzantes de tijeras manifiestan las expresiones artísticas, morales y filosóficas más profundas de los pueblos andinos ayacuchanos y apreciar solamente sus manifestaciones exteriores de baile, sus elementos “exóticos” o la incompatibilidad de las “mezclas” es no ver una institución cultural primordial que es la expresión de la persistencia de la herencia social andina. Esta herencia social puede ser mostrada en las ciudades para los mismos andinos, para los académicos y para la clase alta peruana que se siente “culto” por emocionarse con las muestras de un “pasado” indio, pero no significa que sus profundos significados vividos en los eventos sociales totalizantes de las comunidades se degraden. Ni la incorporación de artefactos “occidentales” al ritual de los danzantes de tijeras, ni su representación “folclórica” en las ciudades diluyen su plenitud. Así como se cataloga a los danzantes de tijeras como resquicios últimos de “purismos” no viables o como fusiones de elementos opuestos que se encaminan al “mestizaje” inevitable, así se consideran a las comunidades andinas que manifiestan la continuidad de su herencia social milenaria incluyendo elementos apropiados de otras tradiciones culturales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikman, Sheila (2003) *La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios; Perú*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- Ames, Patricia (2001) “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú” en Degregori, C. (ed.) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, pp. 356-391.
- Anderson, Jeanine (1994) *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú*, Documento de trabajo 1, Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales, Ministerio de Educación, Lima.
- Ansión, Juan (1993) “El mito de la escuela de hoy” en Ansión, Del Castillo, Piqueras, Zegarra. *La Escuela en Tiempos de Guerra*, Tarea, Lima, pp. 29-52.
- Arguedas, José María (1989) “Ritos de la siembra” en *Indios, mestizos y señores*, Editorial Horizonte, Lima, pp. 75-77 (Publicado inicialmente en La Prensa, Buenos Aires, 2 de marzo de 1941).
- Bajtín, Mijaíl (2003, e.o. 1979) *Problemas de la poética de Dostoievski*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Bartolomé, Miguel (2004) *Gente de Costumbre y Gente de Razón: Las identidades étnicas en México, Siglo XXI*, México.
- Bateson, Gregory (1976) “Bali: El sistema de valores de un Estado estable” en *Pasos hacia una ecología de la mente*, Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires, pp. 133-153.
- Basso, Keith (2000) “Stalking with Stories” en Levinson, B. (ed.) *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*, Rowman y Littlefield Publishers, Lanham, Maryland, pp. 41-51.
- Berger, Peter y T. Luckmann (1991) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2003) *México profundo. Una civilización negada*, Grijalbo, México.
- Briggs, Jean L. (1998) *Inuit Morality Play. The Emotional Education of a Three-Year-Old*. Yale University Press, New Have.
- Bronfenbrenner, Urie (1987) *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1999) “The Making of an Indigenous Teacher: Insights Into the Ecology of Teaching” en Kane, J. *Education, Information, and Transformation*, Prentice Hall; New Jersey, pp. 161-183.
- Cardoso, Rafael (2007) *Durkheim, Dewey y Pueblo Mixe: Diferencias y coincidencias en torno a la educación*. Trabajo escrito del Curso Teorías Educativas,

Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y estudios Avanzados (Cinvestav), México.

- Caretas (2004) “*Sagrado Baile*”, núm 1847, 5 de noviembre, pp. 52-53.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1987) *Lingüística Quechua*, Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de Las Casas”, Cuzco.
- \_\_\_\_\_ (1994) *Quechua sureño. Diccionario unificado*. Biblioteca Básica Peruana V, Biblioteca Nacional del Perú, Lima.
- Clark, Cindy D. (2005) “Tricks of Festival: Children, Enculturation, and American Halloween”, *Ethos*, vol. 33, núm. 2, pp. 180-205.
- Chisholm, James (1996) “Learning ‘Respect for Every Thing’: Navajo Images of Development” en Huang, C. P., M. E. Lamb, e I. E. Rigel (eds.) *Images of Childhood*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, New Jersey, pp. 167-183.
- Contreras, Carlos (1996) *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*, IEP, Lima (Documento de trabajo, 80. Serie Historia, 16). Obtenido de [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)
- De León, Lourdes (2005) *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, CIESAS, INAH, México.
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio, UNESCO, Paris.
- Dubet, François (1989) “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 21, pp. 519-545.
- Duranti, Alessandro (2003) *Linguistic anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dirección Regional de Transporte, Comunicación y Vivienda-Ayacucho (2003) *Expediente Técnico Plan de Reordenamiento y Expansión Urbana de Aucará*, Ayacucho.
- Eggan, Dorothy (1974) “Instruction and Affect in Hopi Cultural Continuity” en Spindler, G., (ed.) *Education and Cultural Process*, Holt, Rinehart y Winston, Inc. New York, pp. 311-332.
- Etsa (1996) “Los alcances de la noción de ‘cultura’ en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora” en Godenzzi, J. (comp.) *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Cusco, pp. 197-294.
- Ferreiro, Emilia (2001) *Alfabetización: Teoría y práctica*, Siglo XXI, México.

- García, Fernando (2005) *Yachay: concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*, Plural, PINSEIB, PROEIB Andes, La Paz.
- \_\_\_\_\_ y J. Puma (2004) *Informe sobre la investigación de dominio de lenguas por parte de niños en comunidades del distrito de Chinchaypujyo en el Cuzco*. Asociación Pukllasunchis, Manuscrito.
- Geertz, Clifford (1994) *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2005) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Gegeo, David y K. Watson-Gegeo (1999) "Adult Education, Language Change, and Issues of Identity and Authenticity in Kwara'ae (Salomon Islands)", *Anthropology y Education Quarterly*, vol. 30 núm 1 pp. 22-36.
- Giddens, Anthony (2003) *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Givón, T. (2001) *Syntax: An introduction*, vol. I, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
- Golte, Jürgen (2001) "Economía, ecología, redes. Campo y ciudad en los análisis antropológicos" en Degregori, C (ed.) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, pp. 204-234.
- Greenfield, P.; T. B. Brazelton, C. P. Childs (1989) "From Birth to Maturity in Zinacantan: Ontogenesis in Cultural Context" en Bricker, V. y G. Gossen (eds.) *Ethnographics Encounters in Southern Mesoamerica. Essays in Honor of Evon Zartman Vogt, Jr.* Albany, Institute for Mesoamerican Studies, New York, pp. 177-216.
- Gruzinski, Serge (2000) *El pensamiento mestizo*, Paidós, Barcelona.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe (1992, e.o. 1613) *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*. Edición crítica de John Murra y Rolena Adorno, traducción y análisis del quechua por Jorge Urioste, Tercera Edición, Siglo XXI, México.
- Gutiérrez, Isabel (1972) *Historia de la educación*, Narcea, Madrid.
- Hammersley, Martyn y P. Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. 2da edición revisada y ampliada, Paidós, Barcelona.
- Hobsbawm, Eric (2002) "Inventando tradiciones", *Historias*, núm. 19, México.
- Holland, Dorothy, W. Lachicotte Jr.; D. Skinner y C. Cain (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*, MA: Harvard University Press, Cambridge.

- Hornberger, Nancy (2000) "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 2, pp. 173-201.
- Hull, Glynda y J. Greeno (2006) "Identity and Agency in Nonschool and School Worlds" en Bekerman, B. y K. Silberman (eds.) *Learning in places: The informal education reader*, Peter Lang, New York, pp. 77-97.
- Isbell, Billie J. (1977) "Those Who Love Me: An Analysis of Andean Kinship and Reciprocity within a Ritual Context" en R. Bolton y E. Mayer. *Andean Kinship and Marriage*, American Anthropological Association, Washington, pp. 81-105.
- John, Vera (1972) "Styles of Learning-Styles of Teaching: Reflections on the Education of Navajo Children" en Cazden, C., V. John y D. Hymes (eds.) *Functions of Language in the Classroom*, Teachers Collage Press, New York, pp. 331-343.
- Lave, Jean y E. Wenger (1999) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- López, Luis Enrique (1996) "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación" en Godenzzi, J. (comp.) *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", Cusco, pp.23-82.
- \_\_\_\_\_ y Wolfgang Küper (2004) *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balances y perspectivas*, PINSEIB-PROEIB ANDES, Cochabamba.
- \_\_\_\_\_ (2006) Democracia y cambios en la educación indígena en América Latina: A manera de epílogo" en López L. E. y Carlos Rojas (eds.) *La EIB en América Latina bajo examen*, Banco Mundial, GTZ, Plural, La Paz. pp. 367-373.
- Lorente y Fernández, David (2006) *La razzia cósmica: Una concepción nahua sobre el clima (el complejo ahuaques-tesifero en la Sierra de Texcoco, México)*, Tesis de Maestría en Antropología Social. Universidad Iberoamericana, México.
- Mauss, Marcel (1989) "A category of the human mind: the notion of person; the notion of self" en Carrithers, M., S. Collins, S. Lukes (eds) *The category of the person: Anthropology, philosophy, history*, Cambridge University Press, New York, pp. 1-25.
- Mead, G. H. (1990) *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*, Paidós, México.
- Mead, Margaret (1972) *Educación y cultura*, Paidós, Buenos Aires (Título original en inglés: *Growing Up in New Guinea*, 1930).
- Ministerio de Educación del Perú (2004) *Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004*. Pre-publicación, MED, Lima.

- \_\_\_\_\_ (2005) *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*, MED, Lima.
- Modiano, Nancy (1974) *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- Monzón, Luis de (1965, e.o. 1586) "Descripción de la tierra del Repartimiento de los Rucanas Antamarcas de la Corona Real" en Jiménez de la Espada, M. *Relaciones Geográficas de Indias*. Tomo I, Ediciones Atlas, Madrid, pp. 237-248.
- Muñoz, Héctor (2002) "La Modalidad Guaranihablante o el bilingüismo social que no asiste a la escuela", *Thule. Rivista italiana di studi americanistici*, vol. 12, núm. 13, aprile-ottobre, pp. 147-174.
- Murra, John (1999) *La organización económica del estado inca*, Siglo XXI, México.
- Paradise, Ruth (1987) *Learning through interaction: The experience and development of the Mazahua self in the context of the market*, Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- \_\_\_\_\_ (1994a) Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?" Rueda, M., G. Delgado y J. Zardel (coords) *La etnografía en Educación. Panorama, Prácticas y Problemas*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, México, pp. 73-81.
- \_\_\_\_\_ (1994b) "Interactional Style and Nonverbal Meaning: Mazahua Children Learning How to Be Separate-But-Together", *Anthropology y Education Quarterly*, vol. 25, núm. 2, pp. 156-172.
- \_\_\_\_\_ (2004) "Interculturalidad como Respeto Mutuo", *Educación 2001*, Revista mexicana de educación, año IX, núm. 104, enero, pp. 59-62.
- \_\_\_\_\_ (2005) "Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal", *Sinéctica*, núm. 26, febrero-junio.
- Philips, Susan (1972) "Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom" en Cazden, C., V. John y D. Hymes (eds.) *Functions of Language in the Classroom*, Teachers Collage Press, New York, pp. 370-393.
- \_\_\_\_\_ (2005) "A Comparison of Indian and Anglo Communicative Behavior in Classroom Interaction" en Kiesling, S. y C. B. Paulston (eds.) *Intercultural Discourse and Communication. The Essential Readings*, Blackwell Publishing, Oxford, UK, pp. 291-303.
- Real Academia Española (1997) *Diccionario esencial*, Espasa, Madrid.
- Roel, Pedro (2001) "De Folklore a Culturas Híbridas: rescatando raíces, redefiniendo fronteras entre nos/otros" en Degregori, C. (ed.) *No hay país más diverso*:

*Compendio de antropología peruana*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, pp. 74-122.

Rogoff, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (2003) *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, New York.

\_\_\_\_\_, J. Mistry, A. Göncü y C. Mosier (1993) *Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers*, Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 58 (8, Serial, núm 236).

\_\_\_\_\_ R. Paradise, R. Mejía, M. Correa-Chávez y C. Angelillo (2003) "Firsthand Learning Through Intent Participation", *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 175-203.

\_\_\_\_\_, L. Moore; N. Behnosh, A. Dexter, M. Correa-Chávez y J. Solís (2007) "Children's Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices" en Grusec, J. y P. Hastings (eds.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*, The Guilford Press, New York, pp. 490-515.

Queixalós, Francisco y F. García (2003) "Efectos morfológicos de la pragmática en el verbo quechua" en Solís, G. (ed.) *Cuestiones de Lingüística Amerindia, Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. Lima. pp. 105-119.

Sapir, E. (1924) "Culture, genuine and spurious", *The American Journal of Sociology*, vol. 29, núm. 4, pp. 401-429.

Soto, Clodoaldo (1976a) *Diccionario Quechua Ayacucho-Chanca*. Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

\_\_\_\_\_ (1976b) *Gramática Quechua Ayacucho-Chanca*, Ministerio de Educación, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

Suina, Joseph (2004) "Native Language Teachers in a Struggle for Language and Cultural Survival", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 35, Issue 3, pp. 281-302.

Taggart, James (2003) "Como los niños aztecas aprenden a ser adultos: inculcando el respeto hoy en día en una comunidad mexicana", Ponencia presentada en la *III Reunión del Grupo de Trabajo de Familia e Infancia del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Valdivia, Chile, 29 de septiembre al 1 de octubre.

Terceros, Carmen (2002) *Concepciones de infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo-Bolivia*, Tesis para optar el Grado de Maestra en Lingüística Indoamericana, Centro de investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Instituto Nacional Indigenista (INI), México.

- Torres, Rosa María (2000) *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*, IIFE-UNESCO, Buenos Aires.
- Vygotski, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México, Título original en inglés: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*.
- Wertsch, James (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.
- White, Sheldon y A. Siegel (1984) "Cognitive Development in Time and Space" en Rogoff, B. y J. Lave (eds.) *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, pp. 238-277.
- Zamalloa, Zulma (1972) Ciclo Vital en Sayllapata. *Allpanchis*, vol. IV, núm. especial: Familia y ciclo vital en los Andes, pp. 21-32.
- Zavala, Virginia (2002) *DESencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.

## Anexo 1

### Canción

**Kuyasqa tayta mamay** / Canta Candelaria Cabana (Naranjita de Sucre)

Kuyasqay mama taytayqa uywakuwarqa wayta rusaspi chawpillanpim  
Mis amados mamá y papá me han criado en el medio de rosas en flor

Kuyasqay mama taytayqa uywakuwarqa mansana hina puka uyachata  
Mis amados mamá y papá me han criado como a una manzana carita roja

Amañayá warmi wawaytaqa chiripas wayrapas nispa niwarqa  
Ya no pues a mi hija mujer ni el frío ni el viento diciendo me dijeron

Amañayá kuyay wawaytaqa chiripas wayrapas nispa niwarqa  
Ya ni pues a ni amada hija ni el frío ni el viento diciendo me dijeron

Siñorllay waqra kura qarkaykullaway lisu runapa makichallanmanta  
Mi señor cura pecador atájame de la mano de ese atrevido hombre

Amañayá ñuqaqa kasaqchu Anita hina maqana warmiqa  
Ya no pues voy a ser como Anita una mujer que se golpea

Amañayá ñuqaqa kasaqchu Anita hina gulpina warmiqa  
Ya no pues voy a ser como Anita una mujer que se golpea

Runap wawanqa runap churinga sasa kuyanam kallasqa  
La hija de la gente el hijo de la gente bien difícil de querer había sido

Runap wawanqa runap churinga sasa wayllunam kallasqa  
La hija de la gente el hijo de la gente bien difícil de amar había sido

Asno watuwan watachaykuspa aysakachanam kallasqa  
Con sogá de burro bien amarradito había que llevarlo

Inti killata watasppapas kuyallawayraq niwachkan  
El sol y la luna amarra también y primero que nada ámame me está diciendo

Son los Tigres de la Jarana en el corazón del pueblo  
Para que sigan bailando para que sigan gozando

## Anexo 2

### Observaciones en el aula de primer grado de primaria

Martes 16 agosto de 2005

#### Algunos datos del aula de primer grado

La profesora señala que hay 13 varones y 6 mujeres matriculados en el primer grado, es decir 19 alumnos matriculados. El aula es de construcción reciente y ha sido reservado para el primer grado por tener más luz diurna que los salones antiguos. Las paredes del salón son de adobe y cubiertas de cemento enlucido. El piso es de cemento, el techo es de láminas de zinc. Tiene dos ventanas hacia la calle y una ventana hacia el patio escolar. Una pizarra de cemento ha sido diseñada en una de las paredes en el lado donde se ubica la puerta. Hay 8 mesas bipersonales con 16 sillas para los niños, además hay un pupitre con su silla para la profesora y en la parte posterior del aula hay cuatro mesas donde están colocados los libros, los cuadernos de trabajo distribuidos por el Ministerio de Educación y los demás materiales didácticos. Los “rincones” del aula son los mismos que se observan en muchas escuelas del país. Hay rincones para el aseo personal, formación religiosa, comunicación integral, matemática, etc. Los letreros y textos pegados en las paredes están todos escritos en castellano.

#### Una jornada de Comunicación Integral y Ciencia Ambiente

A las 8:40 a.m. están todos sentados en el aula después de haber participado en las actividades permanentes en el patio central con todos los alumnos y docentes de la escuela.

La profesora pregunta qué día fue ayer. Los niños dicen “quince”. Luego, la profesora pregunta qué sigue a quince, pero los niños no logran decir la respuesta esperada. La misma profesora dice que sigue dieciséis y escribe “16” en la pierna derecha de un payasito dibujado con tiza en la parte izquierda de la pizarra, mientras que en la pierna izquierda está escrito “08” que indica el mes y en el tronco está escrito el año 2005.

Luego, rezan las oraciones católicas siguiendo la guía de la profesora que está frente a los niños quienes están parados cada uno delante de sus mesas.

A continuación, la profesora dice que van a cantar. Entonces, un niño se apresura a decir “el tortuguita profesora” y la profesora corrige esta descoordinación entre el artículo y el sustantivo diciendo simplemente “la tortuguita”. Otro niño dice “el conejito profesora” y otros piden “los patitos”. La profesora llama a todos los niños al frente y entre todos forman una ronda. La profesora indica que van a cantar “los conejitos” y todos los niños con voz muy fuerte inician la canción saltando como los conejitos, moviendo la parte del cuerpo según como va diciendo la canción. Al terminar la canción, la profesora indica que se sienten y conforme van sentándose los niños piden cantar “los patitos”. La profesora acepta el pedido de los niños, pero esta vez ellos cantan “los patitos” sentados en sus sillas moviendo solamente las manos y la cabeza.

Se inicia una nueva secuencia de acciones cuando la profesora pregunta “cuando nos levantamos en la mañana qué hacemos”. Casi todos dicen en seguida “comemos”. “Qué comen” vuelve a decir la profesora. Algunos dicen “tallarines”, otros “comida”. En vista que no se dice la palabra buscada por la profesora, ella vuelve a preguntar “qué compra la mamá en la tienda”. Algunos dicen “frutas”, “qué frutas” insiste la profesora. Un niño dice “galleta”, pero la profesora dice “estamos hablando de frutas”. De pronto un niño dice “plátano”. La profesora aprueba aliviada la palabra y les pregunta si les gustaría escribir la palabra “plátano” y los niños dicen en coro “sí”.

La profesora se acerca a la pizarra y en el costado izquierdo, mirando desde la perspectiva de los niños, dibuja una porción de racimo de plátano y al costado escribe la palabra “plátano” con letras ligadas. Luego, inicia una conversación con los niños sobre las características del plátano, dónde crece, qué color tiene, que tipos de plátanos conocen, etc. Los niños responden todas la preguntas pues conocen bien algunos tipos de plátano que se venden en las tiendas de la comunidad. La profesora toma un tiempo para decirles que el plátano crece en la Selva, lugar que tiene un clima cálido. Después de estas interacciones, pregunta cuántos sonidos tiene la palabra y los niños dicen “tres”. Les pide pronunciar esos sonidos aplaudiendo para cada parte de la palabra de tal manera que al pronunciar una parte al mismo tiempo dan una palmada: plá-ta-no. Escribe en la pizarra la palabra dividida en sílabas, plá-ta-no, en el mismo recuadro donde está el dibujo de los plátanos. Luego, dice “vamos a escribir las sílabas complejas pla, ple, pli, plo, plu”.

Una vez que escribe en la pizarra las cinco sílabas mencionadas, debajo de la imagen de los plátanos, la profesora hace pronunciar en coro a los niños cada sílaba apuntando con un puntero en la sílaba respectiva. Los niños repiten con agrado y en voz alta cada sílaba moviendo en forma rítmica sus cabecitas hacia delante por cada sílaba pronunciada.

Ahora la profesora traza una línea vertical para hacer otro recuadro en el costado derecho de la pizarra, desde la perspectiva de los niños, para escribir palabras completas de la llamada “familia silábica”. Escribe en primer lugar “plátano” y luego pregunta a los niños qué palabra tiene “ple”, pero ellos mencionan “plato”, “plata”, y la profesora escribe “plato” sin especificar que ha pedido palabras con “ple”. De pronto, un niño dice “placer” y la profesora también escribe la palabra. Otro niño dice “pluma” y la profesora escribe esa palabra. Por ahí, un niño dice “queso” y la profesora le dice que esa palabra no comienza con “ple”. En vista que no surgen las palabras esperadas, la profesora pregunta “dónde está la iglesia”. Los niños dicen “en la plaza” y con muestras de aprobación la profesora escribe “plaza” en la pizarra. Para conseguir que los niños digan por ellos mismos las palabras esperadas, la profesora realiza diversas estrategias. Por ejemplo, dice el inicio de la frase “esta piedra está como un...” para que los niños la completen. Sin embargo, los niños no logran completar esa frase. Nuevamente, la profesora repite la frase incompleta y los niños no logran completarla. Ahora la profesora dice la frase completa “esta piedra pesa como un plomo, así se dice”. Repite varias veces “plomo” y los niños también le siguen en coro y escribe “plomo” en la lista de palabras de la “familia silábica”. Ahora hace una pregunta, “cuando pelean, qué decimos”. Los niños dicen “ellos pelean”, pero la profesora no quería esta respuesta y les dice ella misma que se dice “pleito”. Luego, ella escribe la palabra “pleito” en el mismo recuadro. Asimismo, agrega la palabra “pliego” sin hacer ya las preguntas de acertijo.

Cuando ha visto que las palabras ejemplares de la “familia silábica” están presentes, la profesora regresa nuevamente al dibujo de los plátanos. Pregunta cómo se llama esa fruta, los niños dicen en coro “plátano”. Pregunta “cuántos sonidos tiene”, los niños dicen “tres”. Vuelve a leer todas las palabras escritas en la pizarra apuntando a cada palabra y los niños le siguen en coro. Al terminar esta lectura dice que van a sacar sus cuadernos de Comunicación Integral y van a escribir lo que está en la pizarra.

Todos los niños se levantan como resortes de sus sillas y van detrás de éstas hacia sus mochilas ahí colgadas. Sacan de sus mochilas sus cuadernos, sus lápices,

sacapuntas y borradores. Cada niño se concentra en su propio cuaderno para dibujar primero la porción de racimo de plátano y luego las palabras escritas en dos columnas de la pizarra.

Se inicia el proceso de copiado en los cuadernos con una relativa calma pues todos los niños están ocupados con su propio trabajo. Entonces, un niño dice a la profesora que no ha traído su lápiz. Ella pregunta quién tiene un lápiz para tal niño. Algunos niños dicen “yo no profesora”, entonces la profesora hace una búsqueda en su propio escritorio para proporcionar un lápiz a este niño. Un niño dice en voz alta hacia la profesora que no le alcanza en el lado izquierdo de su cuaderno para copiar semejante a la pizarra y que él lo hará en la parte de abajo, la profesora le dice que sí. La profesora se desplaza por cada una de las mesas para ver y ayudar a los niños en el proceso de copiado. Va dando indicaciones personales y en otras ocasiones enuncia indicaciones para todos. A un niño le dice en voz alta para que oigan todos “pon el borrador en la mesa, cuando sudas el borrador (se humedece y) mancha tu cuaderno”.

Mientras van copiando los niños hablan entre ellos o se desplazan en el salón con diversos motivos. Algunos niños van hacia la pizarra e indican con la mano en qué parte del copiado están para señalar que ellos están avanzando más que los demás. Por ahí, un niño dice en voz alta que sus padres se fueron a Ayacucho<sup>94</sup> para comprar su DVD<sup>95</sup>. La profesora le dice “ah qué bien y cuando van a viajar”, el niño dice “ya se fueron”. Otra vez, otro niño sale a la pizarra para indicar en qué parte del copiado está, entonces un niño sale inmediatamente y le dice “yo ya estoy acá” indicando una línea más debajo de lo indicado por el anterior. Al parecer los niños avanzan en el copiado en la misma secuencia escrita por la profesora en la pizarra.

En estos momentos, una madre se asoma a la puerta del salón y la profesora sale para conversar con ella. Noto que ellas conversan en castellano. Ahí, un niño dice en voz alta “qué papayita<sup>96</sup> esto, ¿no pueden hacer?”, la profesora alcanzó a escuchar esto y le dice “cómo que papayita si no has terminado todavía”. Entonces, un niño terminó de copiar la escritura de la pizarra y se acerca a la profesora quien le escribe una “plana” con las sílabas pla, ple, pli, plo, plu. Varios niños se acercan a la profesora para mostrarle su avance o para preguntar algo. La profesora trata de contestar a cada uno de los niños, pero en ciertos momentos están varios pidiendo atención a la vez. La profesora se ve obligada a escuchar a un niño y atender su pedido y dejar a los otros

---

<sup>94</sup> En realidad se trata de la ciudad de Huamanga que es la capital del departamento de Ayacucho.

<sup>95</sup> No se especificó si se trata de un reproductor o de un disco.

<sup>96</sup> Algo fácil y sencillo.

para después. Cuando hay mucha insistencia de los niños alza la voz para indicar orden y en otros casos emplea palabras amables como “mamacita” o “papacito”.

Un niño sale entonces a indicar que está en la palabra “pliego”, que es la última de la lista. Entonces, la profesora que está atendiendo a otro niño le dice “fuerte, pliego” para que el niño no solamente indique con el dedo sino que “lea” la palabra, de tal manera que el niño dice “pliego” mientras indica la palabra. Ahora, un niño se acerca a mi mesa ubicada en la última fila del salón y me muestra su cuaderno, le digo que está bien lo que ha escrito. Entonces, este niño se anima él mismo a leer frente a mí las palabras que ha escrito. Como lee sin apuntar las palabras, le digo que lea pero apuntando lo que está leyendo. La profesora observa esto y le dice al niño que apunte cada parte que lee. Entonces, la profesora dice “dónde dice pla”, el niño señala correctamente la sílaba y así sigue señalando las demás sílabas en el orden en que está escrito, es decir pla, ple, pli, plo, plu.

En este ambiente de distintas interacciones, mientras se realiza el copiado de la pizarra o la tarea individual que va dejando la profesora, un niño dice que tiene un cuento de los tres chanchitos y otro niño dice que él también. En este momento, se acerca un niño a la mesa de otro y le dice “ya terminé mira Víctor, ya te gané yo, sí o no”. Al ver que este niño ha terminado la profesora le escribe una muestra en su cuaderno. Escribe la oración “yo como plátano” en el cuaderno del niño, mientras ella misma pronuncia esta oración en voz alta y los niños repiten en coro la pronunciación de la profesora. Otro niño también termina y se acerca a la profesora para pedirle tarea. Ella le pregunta “¿comes plátano?”. El niño dice que sí. Ella vuelve a preguntar “entonces qué dices tú”. El niño se queda pensando y murmura algo que no se entiende. “Qué dices tú” vuelve a preguntar la profesora. Como no obtiene respuesta ella dice “por ejemplo yo digo, me gusta el plátano, qué dices tú”. Pero el niño duda y musita algo que no se entiende. Entonces, la profesora dice “yo como plátano se dice” y escribe esta oración en el cuaderno del niño a quien le pide que diga en voz alta esa oración. Hasta este momento veo que quienes preguntan y van terminando sus tareas son los varones. De las cuatro niñas presentes en el salón, la única que ha estado preguntando en voz alta es la niña de cuatro años de asistencia libre. Las tres niñas de 6 años matriculadas formalmente hacen sus tareas interactuando entre ellas o con los varones pero en voz baja. Ahora, un niño dice “permisito profesora para hacer pichi” y cuando la profesora le da el permiso el niño sale hacia el baño al otro lado del patio. Otro niño voltea hacia atrás hacia una niña para borrar algo en el cuaderno de ésta

porque ella había pedido un borrador a la niña de cuatro años. En este caso, el niño en vez de prestarle su borrador a esta niña él borra la parte que le indica la niña, mientras que la niña de cuatro años arroja el borrador hacia la mesa de la niña que lo había pedido, pero este objeto llega a destiempo cuando el niño ya está terminando de borrar.

En ciertos momentos los niños se encuentran absortos en sus trabajos personales y se siente un silencio notorio, pero son momentos muy breves en que todos concuerdan con este silencio. Generalmente, hay alguien que va diciendo en voz alta lo que está escribiendo. Por ejemplo un niño dice “yo como...” mientras escribe en su cuaderno. Justamente en uno de estos momentos de silencio la profesora le dice a un niño “no escribas calladito, siempre tienes que pronunciar, sino no aprendes”. Un niño me enseña su cuaderno diciendo que ya terminó. Como parece que ha copiado todo lo de la pizarra le digo que está bien. Entonces, se va donde la profesora y le muestra su cuaderno. La profesora le corrige algo y el niño se va hacia su mesa a hacer esa corrección.

Ahora, un niño sale a la pizarra con un palito de madera usado por el brigadier escolar. Lee apuntando la palabra “plátano” sin marcar el acento en la primera sílaba. La profesora dice “a ver, a ver, Dios mío”. Entonces, el niño se da cuenta de la omisión y vuelve a leer correctamente la palabra apuntando siempre con el puntero. Así, el niño lee las palabras de la pizarra señalando con el puntero. Este procedimiento hace que en algunos momentos la pronunciación del niño tenga un matiz de silabeo. En este momento, se acerca un niño a mi mesa y al ver que escribo en un cuaderno de notas me pregunta si yo también estoy escribiendo de la pizarra, le contesto que sí. En este momento la niña que está delante de mi mesa voltea hacia mí y se anima a mostrarme su cuaderno y me pregunta si está bien. Veo que ha copiado bien de la pizarra y le digo que está bien. Entonces, uno de los niños que ha hecho más preguntas a la profesora ha terminado su tarea y le muestra a ella. Ella comprueba que ha terminado y le dice que puede salir al recreo. Este niño, que es el primero en terminar la tarea, guarda su cuaderno en su mesa y sale hacia el patio con una sonrisa de satisfacción.

Ahora, otro niño sale hacia la pizarra y apunta con el mismo puntero y logra leer las primeras palabras. En cierto momento señala con el puntero una palabra pero no pronuncia nada, los otros niños que escriben en sus cuadernos pero que están atentos esperando que siga la lectura alzan la mirada para ver porqué no sigue y al ver que está mudo apuntando la palabra, algunos le dicen “pluma dice, no sabes leer” y vuelven a su propio trabajo. El niño, con esta ayuda, lee la palabra y así sigue,

mientras que la profesora está atenta mirando el cuaderno de otro niño. Entonces, la profesora que ha debido percibir este intercambio entre los niños se acerca a la pizarra para ayudar al niño a terminar de leer todas las palabras. La ayuda consiste en hacerle recordar una sílaba que no puede leer con el recurso de mostrarle la “familia silábica” pla, ple, pli, plo, plu escrita debajo de la palabra motivadora “plátano”. Cuando el niño termina de leer va a su mesa, guarda su cuaderno, saca una pelota que está detrás de la puerta y sale al patio a jugar.

Entonces, veo que la profesora revisa el cuaderno de la niña que me había mostrado su avance anteriormente. Yo sólo le había indicado que mirara bien la palabra “plátano” en la pizarra para que se diera cuenta que le faltaba la tilde. La profesora le dice a esta niña que escriba bien la palabra “plátano” pues ahí parece que dice “peatano”. Le dice “debes hacer grande la ele y debes poner la tilde en la vocal” pues al parecer su ele era pequeña y la tilde estaba más cerca de esta ele que de la vocal a. Después de esta corrección la niña termina su tarea y la profesora le hace leer las palabras de la pizarra para lo cual le da el puntero. La niña demora en iniciar la lectura y ante este silencio un niño dice “no sabe profesora”. Inmediatamente la profesora dice “sí sabe”. La niña lee con muchas dificultades e igual que algunos varones tiene problemas para leer las palabras “pliego” y “pleito”. Después de terminar de leer, la niña también sale al patio.

La profesora dice “a ver quién va a terminar para salir al recreo, si no terminan se quedan sin recreo”. Luego, indica que deben escribir bien en su cuaderno, que deben escribir “plátano” con tilde y la ele debe ser grande para que no se confunda con la e.

Son las 10:10 a. m. y todavía quedan en el salón tres varones y dos niñas. Uno de los niños dice “unito nomás ya me falta, te voy a ganar” al comprobar que a él le falta una línea y al otro le faltan tres líneas. Ahora, una de las niñas sale a leer a la pizarra. Ella lee en forma rápida las palabras casi sin equivocaciones y sale al patio. Otro niño que ha terminado guarda su cuaderno y dice mientras busca en su mochila “ay qué rico voy a sacar mi mazamorra de calabaza”. Otro niño dice “yo tengo mi mazamorra de molle”, entonces la profesora dice “qué rico”. Una niña es la última en terminar y leer en la pizarra. Esta niña lee bien las palabras, solamente cuando llega a las últimas hace un silabeo: “ple-i-to” “pli-e-go”. Con ella han terminado la tarea todos los niños y algunos están de regreso al salón, otros siguen jugando en el patio.

Llega el momento del recreo que es de 10:45 a 11:20 a.m. La profesora les dice que sigan con el recreo a los que estaban en el salón. Las niñas juegan al “yas o

pispiis” en la vereda del salón, los varones juegan pateando la pelota, montando bicicleta o subiendo a juegos mecánicos antiguos que están en el patio escolar.

Al terminar el recreo, todos los niños del primer grado están nuevamente sentados en sus sillas. La profesora les dice “vamos a salir al patio para una actividad”. Todos salen al patio frente al salón de primer grado. Hacen una ronda agarrados de la mano. Luego, la profesora da indicaciones para que los niños hagan lo que va ordenando: levantar la mano derecha, voltear hacia la derecha, dar una vuelta, dar una media vuelta, etc. Luego de estos movimientos la profesora conversa con los niños sobre el aire. Les pregunta si el aire se ve, si se puede tocar, si tiene olor. Después de unos intercambios de opiniones la profesora concluye que el aire se puede “sentir” pero no se puede tocar ni oler ni ver. Ahora, un niño comenta en voz alta que en el verano fueron a la playa de Naplo<sup>97</sup> y vieron mucha gente en la playa. No se hace más comentarios sobre este anuncio. Entonces, un niño dice “juguemos en el bosque”. La profesora acepta y le dice al niño que él será el lobo, el niño acepta hacer de lobo y se sale de la ronda. La profesora y los niños se agarran haciendo la ronda y cantan “juguemos en el bosque mientras el lobo no está, lobo qué estás haciendo”. El lobo dice “mi burro estoy trayendo de la chacra”. Nuevamente la ronda canta la canción ya señalada y el lobo esta vez dice “me estoy alistando”. En la última pregunta que le hacen al lobo él responde “ya vengo para comerlos” y corre para atrapar a los niños uno por uno. Cuando termina de atraparlos concluye el juego.

Entran al salón y la profesora escribe en la pizarra “El aire”. Hace preguntas sobre el aire, las mismas que hizo en el patio. Pero los niños están algo inquietos, algunos deseando comer su vianda, otros asegurando sus canicas en sus bolsillos. Al ver esta inquietud, la profesora les ordena pararse a todos. Hace un juego de arrojar la tiza al aire los niños deben aplaudir mientras la tiza está en el aire. Entonces, algunos niños despistados aplauden cuando ven el ademán de arrojar la tiza pero no lo llega a arrojar, entonces todos se ríen de esta equivocación.

Cuando se acaba el juego de la tiza un niño comienza a contar el cuento del lobo y los chanchitos, pero no logra acabar el cuento pues se calla en cierto momento. Entonces, otro niño también cuenta partes de este cuento. Otros niños dicen que van a contar el cuento completo, pero la profesora les dice que ella va a contar el cuento. Mientras la profesora va relatando este cuento los niños se callan y escuchan con atención. Algunos ponen una apariencia de observación atenta, otros ponen unas

---

<sup>97</sup> Lugar ubicado al sur de la capital de la república.

caritas de sorpresa o miedo en las partes culminantes del relato. Cuando la profesora termina el relato, una de la niñas dice voy a contar un cuento. Inmediatamente los varones dicen “yo también sé cuentos”. Entonces la profesora dice “vamos a escuchar a Fiorella, Albert contará mañana”. Cuando la niña termina de contar el relato la profesora hace preguntas para ver si han entendido el cuento. Algunos niños contestan con relación al cuento pero otros contestan con respuestas que no se refieren al cuento. Ahora, un niño dice “profesora en el Perú hay un muñeco de Chuqui”.<sup>98</sup> La profesora le dice que ese muñeco no existe. El mismo niño le dice “sí es verdad profesora”. Ahí se desata una andanada de propuestas de los niños de querer contar sobre Chuqui. Algunos inician sus episodios favoritos de Chuqui y al mismo tiempo se escucha varios relatos emocionados sobre este muñeco. La profesora va diciendo “qué miedo”, “no, eso no es cierto”, “es sólo un muñeco”. Entonces un niño habla del perreo<sup>99</sup> y la profesora le dice “cómo que perreo, no pienses en esas cosas”. Los niños siguen contando episodios de Chuqui ganándose la palabra para hablar y la profesora comenta que ya le han dado miedo con Chuqui. Otro niño cuenta un episodio donde cierto personaje dice “hasta la vista beibi”.<sup>100</sup> Otro niño cuenta que en la televisión vio como “los chunchos<sup>101</sup> comían culebra”. Entonces, la profesora algo agobiada les dice que no deben creer en esas dramatizaciones. Ahora, una de las niñas dice que existe *qarqacha*<sup>102</sup>, cuenta en seguida que cuando fue a las alturas de *Aqanta* dice que se encontró con una *qarqacha*.

La profesora ante este aluvión de relatos de los niños les dice “ya hemos conversado muchas cosas, ahora vamos a recordar qué estábamos hablando, de qué hemos hablado”. Los niños dicen “del aire”. “Qué cosa es el aire”. Los niños dicen “es un gas”. Con estas respuestas la profesora escribe en la pizarra debajo del título ya colocado: “Es una mezcla de gases que rodea la tierra”. Después de escribir esta oración la profesora sale del salón un momento. Los niños se quedan haciendo cosas distintas, algunos juegan, otros conversan y otros comienzan a copiar en sus cuadernos. Un grupo de niños hacen comparaciones del tamaño de sus lápices colocando dos lápices juntos en forma vertical en la mesa. Dicen “a ver, quién pasa”, “a ver, quien no pasa se queda enano”. En un momento casi todos hacen cualquier cosa menos escribir la tarea. Varios se acercan a mi mesa y al ver que escribo en forma

---

<sup>98</sup> Se trata del muñeco diabólico Chuky de una serie de películas comerciales.

<sup>99</sup> Tipo de baile juvenil de movimientos obscenos.

<sup>100</sup> Notoria frase de un personaje de Terminator.

<sup>101</sup> Palabra despectiva e insultante que se usa para designar a algunos pobladores de la región selvática.

<sup>102</sup> *Qarqacha*: ser fabuloso que adopta esta forma cuando alguien comete incesto.

incesante dicen “asu, bastante tarea tiene”. Entonces, la profesora aparece por la ventana con rumbo al salón y los niños todos corren a sus mesas para ponerse a escribir en sus cuadernos. La profesora entra diciendo que no está la llave de la sala de cómputo y no pueden ir a escribir en las tres computadoras que tiene la escuela.

Un niño termina la tarea de copiar de la pizarra y la profesora le da un libro “Coquito”<sup>103</sup> para que el niño practique la lectura. Cuando los niños van terminando les va entregando otros ejemplares de “Coquito”. A otros les dice que busquen el libro de Comunicación Integral del Ministerio de Educación. En un momento determinado los niños leen en grupo pues no hay ejemplares suficientes para cada uno. Un grupo de dos niños lee apuntando con un lápiz, uno de los niños apunta con el lápiz leyendo la palabra y el otro le sigue. Entonces el otro niño ahora le dice “esto vamos a leer” apuntando con su correspondiente lápiz y cuando lee el primer niño le sigue en la lectura.

Ahora, la niña de 4 años de asistencia libre le dice a la profesora “vamos a hacer a e i o u” pues ella todavía no puede escribir la oración sobre el aire. La profesora le deja una tarea distinta a esta niña. Entonces, una niña dice “ya terminé”, la profesora dice “uf y ahora con quién lees pues no hay más libros”. La profesora no tiene más remedio que incorporar a la niña a un grupo de dos. Los grupos formados son de dos o tres niños. Además del grupo de dos varones ya señalado, un grupo está formado por dos varones y una niña. Esta niña está sentada en el medio de los dos varones. Cuando uno de los varones se pone de pie queriendo dirigir la lectura del grupo, la niña le dice que se siente y el niño obedece. Entonces, esta niña dirige la lectura del grupo. Se nota que tiene fuerza pues cuando el otro varón quiere conducir la lectura ella resiste los golpes y los empujones. No solo resiste sino que devuelve los golpes. Cuando el niño le toma de las trenzas, ella se libera y consigue controlar la conducción de la lectura del grupo. La profesora no ve esta disputa pues está mirando a otro grupo.

Otro grupo está formado por dos varones que al parecer no tienen mayores conflictos para leer. Otro grupo tiene dos niñas y un varón al centro. El último grupo está formado por tres varones. No se nota conflictos en estos grupos. La niña de cuatro años está excluida de los grupos pues ella todavía no puede hacer estas tareas de lectura. Entonces, esta niña se asoma al grupo de tres varones y observa con atención cómo leen estos niños.

---

<sup>103</sup> Libro de lectura inicial muy difundido en el Perú.

Las formas de leer en los grupos son variadas. Por ejemplo, en un grupo de dos varones, un niño lee y el otro le corrige cuando observa errores. En otro grupo, uno lee y los demás escuchan sin decir nada, pero cuando el guía termina cada uno hace su lectura personal. En el grupo de la niña con dos varones, ella conduce la lectura. Por su parte, en el grupo de dos niñas y un varón, éste está sentado al medio y conduce la lectura pero las niñas miran cómo lee el niño sin intervenir.

Cuando el reloj de la profesora marca la 1 p. m., ella les dice “guarden sus libros, les voy a dejar tarea”. Se sienta en su mesa y va llamando a los niños uno por uno para escribirles la tarea en el cuaderno. Una vez que cada niño recibe su tarea guarda sus cuadernos en la mochila y sale del salón diciendo “hasta mañana”.