

## DESENCUENTROS ENTRE EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN CRÍTICA Y LAS COSMOVISIONES ANDINAS: RESONANCIAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Entrevista a Grimaldo Rengifo Vásquez, por Alejandro Cevallos y Sofia Olascoaga.  
Febrero-Agosto, 2018

Grimaldo Rengifo escribió en el año 2000 un artículo titulado “La crianza en los Andes. A propósito de Freire” en el cual describe de manera crítica su experiencia como miembro de una brigada de alfabetización en el año de 1970 en comunidades campesinas indígenas del norte de los andes peruanos.

Rengifo, explica que la aspiración de las educadoras era movilizar a las comunidades frente a las condiciones de explotación que sufrían. Para esto emplearon el guión metodológico: Ver - Juzgar - Actuar, donde las imágenes jugaban un rol importante al ser el centro de los círculos de conversación.

Las imágenes utilizadas consistían en ilustraciones provenientes de entornos cotidianos: se mostraba por ejemplo, una casa hecha de adobe<sup>1</sup> y se invitaba a conversar sobre el trabajo que implicó la transformación de la “materia prima”; se invitaba también, a comparar las cualidades de esa casa frente a la casa del patrón de la hacienda. El objetivo era lograr diseccionar, separar, analizar la imagen, hasta obtener una “idea fuerza” como punto de partida para concientizar sobre las injusticias sociales y reconocer el poder transformador de las manos obreras campesinas.

Mientras la conversación sucedía, las educadoras se encontraron a sí mismas disuadiendo a los campesinos indígenas de abandonar los relatos anecdóticos cargados de ideas “mágicas” y holísticas. A cambio, les proponían hacer el ejercicio de diferenciar lo que es acción humana de lo que es naturaleza.

Al privilegiar la racionalidad ilustrada, el método desconocía una epistemología propia que se funda en la conversación de la comunidad con la naturaleza como una entidad viva, sensible, semejante. Así, levantar una casa no se puede entender como una forma de producción o de transformación humana de materias primas, más bien es un acto de creación y re-creación comunitaria.

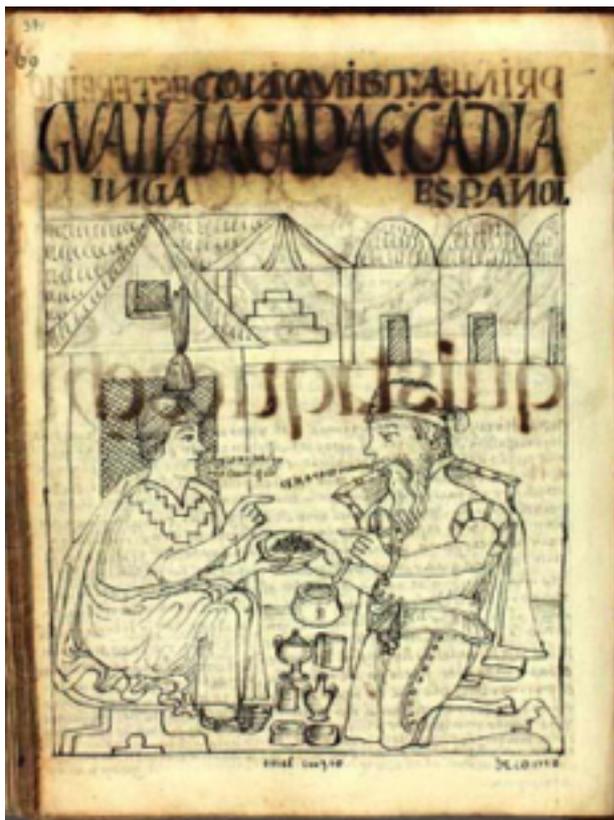
Hay un “tiempo para levantar una casa”, ese tiempo está determinado por unas señales de la “naturaleza” (climáticas y astronómicas). Está enmarcado en una estricta ritualidad: se pide permiso y se ofrenda a las deidades y a la tierra misma que ha de ser usada para levantar las paredes de la casa. Así, se pone en marcha un sistema de ayudas mutuas y de reciprocidad, que hace de cualquier actividad una actividad colectiva de cuidado de la reproducción de la vida comunitaria.

En años posteriores, después de un largo *acompañamiento* a comunidades andinas amazónicas del Perú, Rengifo describirá esta compleja forma de relación entre comunidad humana, deidades y naturaleza, con la noción de “crianza”: una disposición a “estar en relación”; una con-versación y afecto mutuo que permite re-crear la vida en comunidad. La crianza es una relación de respeto y cariño con un mundo en donde todo está vivo. La crianza es una con-versación ritual entre comunidad humana, naturaleza<sup>2</sup> y deidades o espíritus, que garantiza la con-vivencia, la re-creación y regeneración de la biodiversidad. Esta idea contradice la oposición *cultura-naturaleza* que

cimiento nuestras sociedades capitalistas en las cuales el progreso y desarrollo de la humanidad es producto de la conquista y transformación de la naturaleza como objeto-recurso.

Por otra parte, debemos advertir que existe una crítica proveniente de la antropología anglosajona que ha señalado cómo nociones atadas a una tradición ancestral como “crianza” pudieran generar una imagen esencialista de un pueblo indígena atado al trabajo en la tierra, a la superstición y confundido con la naturaleza<sup>3</sup>.

Lo cierto es que la idea de crianza, Rengifo la ha descrito como una forma de vida vinculante, que gusta de la diversidad y que no excluye ni se opone al saber occidental. Pero contra toda forma de esencialismo indigenista o romanticismo, habría que aclarar que la “crianza” es una noción que nace en sociedades agrocéntricas. Una sociedad agrocéntrica es la que pone en el centro el acto de comer, es decir el sustento de la vida, como resultado del trabajo propio y comunitario. Saber cultivar lo que se come o -como dicen los agricultores andinos- “saber criar tu chacra” se convierte en una ética, en una mística y una fiesta popular no compatible con la forma capitalista. Dicho esto, hay que recordar que el conquistador se diferencia del conquistado en gran parte porque el primero ha dejado de cultivar sus alimentos y en ese acto ha roto un diálogo con el mundo.



*Un cacique Inca le pregunta a un conquistador ¿Este oro es el que comes? el conquistador le responde “Sí, este oro es el que como”.<sup>4</sup>*

¿Qué tiene que ver esto con nosotras educadoras de arte? esta pregunta está latiendo en el fondo de la entrevista que hemos realizado en dos momentos distintos durante este año a Grimaldo Rengifo y que compartimos a continuación.

En ella, más que respuestas encontramos ideas sugerentes que se leen entre líneas y adquieren sentido si se las considera dentro de una discusión más amplia y posicionada abiertamente por la descolonización del currículo de la educación artística. No como un ejercicio teórico sino desde el re-conocimiento de las formas de enseñar y aprender comunitarias, y las luchas por los bienes comunes que hoy libran pueblos originarios en el Sur global.

Leer entre líneas las palabras de Rengifo, nos ha hecho pensar, por ejemplo, en los conceptos y metodologías que emergen de las lenguas originarias y las prácticas de reproducción de vida comunitaria que han quedado excluidas sistemáticamente de nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados.

También, hemos reconocido algunas de las contradicciones que habitamos. Cabe preguntarse al estar convencidas del sentido profundo de una herramienta pedagógica, después de tiempo y mucha práctica: ¿qué hay de las implicaciones históricas y epistemológicas que subyacen, que reproducimos y no necesariamente compartimos? Asumir la propia ignorancia frente a otros saberes y cosmovisiones es quizás un paso para empezar a escuchar(nos). Esto parece evidente, pero en realidad exige desaprender y liberarse del prejuicio para escuchar a otros, escucharnos entre otros, en relación, en conversación. *Escuchar es estar en el otro*, nos dice Grimaldo, haciendo eco.

Nos ha hecho meditar en lo que puede significar regenerar la vida en relaciones cultivadas con y desde diversidad, desde nuestras condiciones cotidianas. Lo contrastante y necesario que nos resulta hoy combatir los síntomas de hiperactividad y auto-explotación del gremio de trabajadores creativos condicionados por una economía neoliberal de la cultura desterritorializada (la de los laboratorios, los *think-tanks*, las residencias sin trascendencia y el mercado de títulos académicos). A cambio, ¿qué podemos re-aprender del trabajo colectivo con pertinencia ultra-local, del decrecimiento productivo para juntar manos en las tareas reproductivas de la vida o de la manera de entender los ritmos y ciclos de trabajo y festividad marcados por una ritualidad que es un diálogo con los ecosistemas propios?.

En esta dirección, nos compete la tarea de reconocer la intervención crítica y las implicaciones decisivas de nuestras prácticas en y con nuestros contextos, y apostar en ellas por una función regenerativa de la vida, y de la diversidad que nos conforma. Recordar y re-crear modos de hacer locales, regresar a referentes locales que no constan sino en los segundos planos y los archivos secundarios de la historia oficial, es una tarea de afirmación cultural popular sin la cual difícilmente estaremos en capacidad de entretejer historias y diálogos interculturales.

Actualmente, conocemos bien cómo los calificativos de primitivo, artesanal, infantil o irracional han sido utilizados de forma clave en operaciones del poder para deslegitimar saberes *otros*. Pero ¿podemos identificar las nuevas formas con las que estos mecanismos se mantienen vigentes?. Prestar atención a las nuevas reconfiguraciones es parte de la tarea de definir nuestra práctica educativa comprometida en ese campo de disputas por los bienes comunes, la vida comunitaria y la memoria.

Recordando que el tejido es un proceso, muy por encima de un modelo ¿qué tipo de imágenes, de visualidades, de oralidades *otras*, podremos reconocer, construir, ensayar?

## I.

### **El desencuentro con el método de Paulo Freire ¿Cómo transformó la idea sobre tu propio rol de educador?**

Conocí a Freire en 1971, en un curso de verano que organizó Iván Illich en Cuernavaca. Lo que escribí para el encuentro “Beyond Freire. Furthering the Spirituality Dialogue” llevado a cabo en Massachusetts en octubre del año 2000, y publicado el año 2008 con el título: “Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis” editado por Bowers y Apffel-Marglin, fue el ensayo “Nurturance in the Andes”<sup>5</sup>.

Se puede especular, por tanto, que lo que dije en el ensayo lo pensé durante años. En efecto, la crítica sobre la conciencia ingenua y sobre el método de concientización crítica no fue en absoluto una transformación pronta y repentina. Ocurrió a mitad de los años ochenta y especialmente a comienzo de la década de los noventa, cuando PRATEC (Proyecto andino de tecnologías campesinas) organización que fundamos en 1987 junto con otros colegas en Lima, Perú, llevaba ya unos cuatro años de funcionamiento y estaba en desarrollo la guerra interna en el país<sup>6</sup>.

Luego de la experiencia que tuve con el método de alfabetización campesina de Freire me echaron - por ese y otros motivos- de la institución estatal en la que entonces trabajaba. Nunca volví al sistema educativo. Me volví, eso que en ese momento se llamaba *educador popular*: alguien metido en cuanto barullo popular existía, particularmente con los sectores campesinos, vocación, la de estar en el campo, que nunca dejé.

Las ideas de Freire se conversaron en el marco de los debates que hacíamos sobre el concepto de *desarrollo* en nuestros seminarios y cursos con profesionales de origen andino, y en las urgencias por encontrar salidas a la situación política de violencia que vivía el país. Demoró pues sus años el proceso. No fue sencillo sacudirse del papel de vanguardia política, ni de la tutela de Freire, independientemente que uno militara o no en las filas de un partido de izquierda o algo parecido. Freire proporcionaba un guión bien elaborado para desempeñarse con los sectores populares en plan de cambiar percepciones sobre la realidad. Los métodos de educación popular, que fueron exuberantes, le conferían a cualquier persona con cierto interés del equipaje metodológico para desarrollarse como educador popular, en la dirección de modificar conciencias para luchar contra las injustas estructuras sociales; en particular, las relaciones sociales de producción que estaban en la base de la extracción de plusvalía de los trabajadores.

Pienso que nuestras indagaciones y vivencias sobre la visión indígena del mundo, en especial la cosmovisión andina anclada en la chacra, y nuestras reflexiones críticas sobre la modernidad occidental, fueron elementos cruciales en esta transformación. Una transformación del educador militante, a acompañante de la dinámica descolonizadora iniciada al día siguiente de la invasión europea por los andinos de siempre. Con ello se fue develando también la vida espiritual nuestra, me refiero al equipo de PRATEC. Fue vital el que en un momento de la vida nuestra, nos acompañara un maestro de la tradición Muchik, y participáramos de las ceremonias rituales en las comunidades andinas. Esta vida espiritual brotó y se desarrolló en el acompañamiento a las vivencias indígenas cotidianas.

Durante años no me ocupé del sistema educativo. Volví sobre el tema cuando tuvimos que publicar un texto entre los miembros del PRATEC titulado “Desarrollo o descolonización en los Andes” (Marzo, 1993)<sup>7</sup>, y más tarde cuando coordinamos un programa nacional de recuperación de semillas nativas. Mi contribución en ese texto fue el ensayo titulado: “Educación en occidente moderno y en la cultura andina”. La escuela hacía ruido a la afirmación cultural. Había que ocuparse del discurso que proyectaba y que disentía con lo que sucedía en los campos de cultivo andino. Me situé desde entonces como acompañante de lo que ahora se denomina educación comunitaria. De todo esto hablo en otro texto de mi autoría: “La enseñanza es estar contento” (Septiembre, 2003)<sup>8</sup>.

### **¿Cómo ha sido tu búsqueda de referentes otros a tu devenir entre disciplinas, a partir de ese momento de ruptura con el método de alfabetización crítica?**

Como dije, no hubo una ruptura repentina. Fue muchos años más tarde cuando tuvimos que, como PRATEC, brindar una respuesta a la salida de la crisis. Veíamos que los proyectos alternativos eran tonos de una misma música: un humano manejando la naturaleza. Pero en todo esto también camina la historia personal de cada quién. Luego de una experiencia con comunidades campesinas que tuve en los Andes del Sur me fue evidente mi escaso conocimiento sobre la vida andina. Simplemente no lo entendía, y me puse a estudiarla en medio de una crisis personal. No fui por el camino de las ciencias sociales en esta búsqueda. La vida me puso en el camino a amigos agrónomos, en especial a Eduardo Grillo, con quien fundamos más tarde PRATEC. Y es entonces que estudié agricultura tradicional andina por mi cuenta y riesgo, habida cuenta que no existía instituto alguno donde se enseñara esta materia a pesar de ser un país centro de origen de plantas cultivadas en el mundo. Necesitaba entender mi país, y empecé a estudiar los instrumentos agrícolas prehispánicos para comprender el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales en las comunidades campesinas andinas. De allí data mi primer trabajo sobre las herramientas agrícolas andinas. Mis referentes no fueron pues las ciencias sociales o la filosofía, sino los estudios que había sobre la agricultura andina. Incluso hice una bibliografía sobre esta materia que fue publicada. Allí empecé a entender la naturaleza distinta de la llamada tecnología andina en relación a la tecnología moderna muy afincada en los instrumentos. El bienestar tendría que tener pues otros soportes que los instrumentos y la lógica instrumental.

Las ideas que surgieron fueron de utilidad cuando como PRATEC coordinamos programas nacionales asociados a la crianza de la chacra, y luego a la crianza de la escuela. El trabajo que publiqué en el libro “Desarrollo o Descolonización” trató sobre el concepto de crianza. En este texto establezco distancia con el sistema educativo y allí, en este desmarque, fueron importantes las ideas de Iván Illich sobre la vaca sagrada de la escuela<sup>9</sup>. Como dije, a Iván lo conocí a comienzos

del 71 en el CIDOC, pero sus trabajos no volví a leerlos sino cuando requerí de alguien que en pocas palabras me sacara del embrollo sobre la naturaleza de las instituciones creadas por la modernidad para tener luego el tiempo y la paciencia de entender las formas de regeneración de saberes que anidaban en las culturas andinas y amazónicas, eso que empezamos a llamar crianza. Para elaborar este concepto, el de crianza, fueron de interés las lecturas descolonizadoras, la de los denominados deconstructivistas como Foucault, y sin duda de los aportes de diferentes colegas nuestros que en esa época empezaron a formar diferentes núcleos de afirmación cultural.

### **Desde tu trayectoria ¿Cómo es, o cómo podría ser una relación educativa que no se base en la oposición cultura-naturaleza?**

La educación comunitaria, es decir la regeneración de saberes que se recrea a diario en las comunidades es la mejor prueba que se puede aprender fuera del marco de instituciones y en una relación de diálogo entre humanos y entre éstos y con el mundo más que humano. Pero seguramente la pregunta es si el guión actual del currículo educativo puede disipar la oposición reinante de tratar a la naturaleza como a un recurso que se puede manejar. La respuesta, desde la visión andina del mundo es que sí. Toda comunidad andina tiene escuela, y que yo sepa ninguna ha solicitado al Estado su cancelación. Para una cultura criadora no hay lo no criado y lo criado. Todo es pasible de crianza, incluso la enfermedad. Así han criado la hacienda hasta verla desaparecer, así han criado a los curas de la Iglesia Católica y también a los santos que ahora forman parte de las deidades andinas, lo mismo han hecho con el trigo y el arado de palo. Lo que se pretende es que continúe la crianza de la diversidad que implica la no imposición de un solo cultivo, una sola religión, un solo modo de enseñar, y una sola especie de ganado. Si alguien subvierte la diversidad para reemplazarlo por la homogeneidad, esta entidad aparece como enfermedad, que también es un ser vivo y que merece vivir. El asunto es que no coma en exceso. Lo que se castiga es el exceso que brota cuando se impone el monocultivo fundamentalista por sobre la diversidad, y entonces aparece cualquier forma de vida como peste.

De modo que el ejemplo de una relación educativa que no opone cultura-naturaleza la encontramos en lo que hemos llamado la cultura educativa de la comunidad. Estimo que es desde allí que se podría establecer otras relaciones en el marco de las culturas educativas oficiales. El terreno no es sencillo porque si para algo está diseñado el sistema educativo oficial, como las instituciones religiosas, económicas, y otras, es menospreciar otros modos de regenerar la vida, decretar la invalidez cognoscitiva y volvernos dependientes del sistema. Los andinos de siempre saben de esto, pero esto no los envolvió en la dicotomía víctimas-victimarios, simplemente los criaron. Eso es lo que nos han pedido que hagamos, en eso a veces nos gastamos en demasía, en hacer de la escuela una chacra más, un espacio de crianza, aunque ella misma no sea criadora. Varios de mis colegas me han dicho que abandone este inútil propósito, pero sigo siendo o pareciendo a eso que se llama “intelectual orgánico”.

Será la crianza la que digiera en su seno su índole colonizadora. Y lo hacemos desde la chacra. La chacra –lugar de crianza de las plantas cultivadas- es el escenario del encuentro cordial entre humanos y el mundo más que humano. Allí se enhebran varias dimensiones de la sabiduría: el diálogo con la naturaleza, las prescripciones y prohibiciones del humano con el mundo más que humano, formas de organicidad locales y circunstanciales, los rituales, la fiesta, la comida, etc.

Los comuneros han dicho que el lugar para que el docente recupere su relación de respeto con la comunidad es la chacra. Hay que estimular en el docente su cariño por la naturaleza, volverlos, como dicen los comuneros, chacareros de corazón. Pero esto requiere de comunidades indígenas y campesinas vigorosas. La comunidad también ha sido y es golpeada por la colonización. En este sentido el esfuerzo es doble: recuperar el respeto a la naturaleza, las deidades, y entre humanos en la misma comunidad; y desarrollar similar actividad en la escuela. La vieja gorda vaca sagrada, al igual que la Iglesia cristiana, no puede estar excluida de la crianza chacarera.

**El desencuentro entre el método de alfabetización crítica y las cosmovisiones andinas que describiste ¿significa también la imposibilidad de establecer una relación entre la escuela pública y las luchas indígenas por una educación propia?**

Como dije, a una cultura criadora no se le plantea - respecto a las instituciones que ésta ha promovido- su desaparición o la imposibilidad del diálogo. La dinámica del diálogo dependerá de un conjunto de circunstancias, entre ellas la fortaleza de las propias comunidades que ahora están, cuando menos en el Perú, menos preocupadas por la escuela -y con razón- que por la defensa de sus territorios. Los gobiernos han concesionado al mejor postor todos los territorios donde existe gas, petróleo, madera, y agua. Y muchos de estos bienes se encuentran en territorios indígenas. De modo que la educación no está como antaño en el primer orden de sus prioridades. En segundo lugar, dependerá de la fuerza de sus organizaciones de docentes. La preparación recibida por los docentes indígenas no siempre es la que corresponde a los desafíos que se viven en las comunidades. Repiten, muchas veces sin mayor crítica, el currículo oficial. Aquí hay una tarea enorme que realizar.

Las comunidades, cuando menos las andinas y amazónicas, han planteado al sistema y sus docentes un proyecto educativo de aprendizaje de los dos saberes: el propio y el moderno. Respecto a lo propio se ha enfatizado la lengua dejando de lado otros aspectos de su cultura, de modo que lo que tenemos como “propio” es una suerte de “bilingüismo monocultural”. Se usa el vernáculo para transmitir el proyecto colonizador. La educación bilingüe no llega a ser intercultural. De lo moderno tenemos el currículo y sus competencias propias orientadas a formar el individuo moderno en una relación de dominio de la naturaleza. Hay poca crítica en los ambientes académicos de docentes indígenas sobre el proyecto occidental moderno, de lo que se conoce en realidad poco. De modo que del diálogo de saberes que no es colocar un saber al lado de otro sino de explorar sus potenciales relaciones –si las hubiere- existe muy poco análisis y reflexión propositiva. La descolonización mental ha de ser el acto postrero en las luchas indígenas, pues debajo de muchas de ellas se halla el llamado “enemigo oculto”.

## **II. Crianza y creatividad, comparten la misma raíz etimológica: del latín, *creare***

**En tu texto cuentas sobre la creación y uso de las imágenes en la alfabetización, y analizas los límites y problemáticas que se derivan del mismo, desde tu experiencia en Perú. Pero, también enfatizas el carácter relacional de la construcción de la vida comunitaria, la función del diálogo y de las cosas y seres, estando siempre en vínculo.**

**Nos preguntamos sobre situaciones y procesos en los que se den quizás, otras formas para la construcción de imágenes (por ejemplo, el calendario agrofestivo en Waman Wasi<sup>10</sup>) donde entren en juego, ya no a través del método de alfabetización, una diversidad de sentidos que construimos frente al mundo. Y también como un proceso donde esa imagen sea resultado vinculante, de un diálogo comunitario, con una materialidad y estética de cada 'localidad' y no la herramienta de abstracción y separación que señalas en el uso de las ilustraciones.**

**¿Qué otros procesos de construcción de imágenes, visuales (o inclusive orales, como en el radio) son desde tu experiencia posibles, o coherentes desde la práctica de diálogo comunitario?**

No he trabajado el tema de la imagen desde el calendario comunal (o agrofestivo como lo llaman en los Andes). Me he ocupado de elaborar un instrumento que sea de utilidad para colocar el texto del docente en contexto. Una de las cosas que me llamó la atención es que el sistema educativo en los Andes y la Amazonía, es de esos pocos textos sin contexto. Se dice, basándose en la teoría de sistemas, que no hay texto sin contexto. Y cierto, cualquier pieza de una máquina (puedes tomar esta metáfora para cualquier orden de la vida) es un texto que funciona en su contexto. Pero la vida en el aula funciona de modo autónomo a la vida cotidiana del estudiante. Por allí es que se dice que se enseña matemática para resolver problemas que no existen en la vida corriente del estudiante. De modo que la idea de acercar el aula a la vida mediante la elaboración del calendario por los docentes es una manera de estimular la amabilidad del sistema con la sabiduría que anida en la vida de la niñez indígena. No pienso que sea el único, pero lo hemos promovido por nuestra filiación con la manera agrocéntrica de ver la vida en los Andes, y para tratar de evitar la manera como cotidianamente se estropea, invisibiliza, y degrada, la sabiduría indígena en el sistema educativo.

El calendario está lleno de imágenes. Algunos dibujados por los padres indígenas y la niñez que asiste a la escuelas son particularmente espectaculares, creo que imposibles de interpretar si no conoces algo de la vida y el lenguaje que les rodea y usan. El dibujo es toda una historia, la idea que le da origen es otra, lo que ellos y ellas cuentan es otra, y la que finalmente se usa es otra. Es pues el camino del cuento en la oralidad, va cambiando según el cuentero o cuentera, y según la circunstancia y el lugar. El dibujo hay veces que sólo gatilla la historia, es un referente pero no lo agota. La oralidad tiene sus propios caminos gestuales que rebasan toda posibilidad de presentarlos o "representarlos" en un gráfico. Hay veces que el gráfico es de una fuerza expresiva que desborda las posibilidades orales. Se diría que el calendario es un referente importante sea en un sentido u otro de los que aquí decimos.

A diferencia de los videos que por su forma de narrar historias vivenciales y porque hoy en día la imagen en movimiento ha capturado el interés y atención de los estudiantes, el calendario tiene la virtud de ser posiblemente elaborado con un poco de lápiz y papel y por cierto algo más. El video requiere del manejo de ciertas técnicas de registro y producción que hoy por hoy y a pesar de existir proyectos de video comunitarios está en manos de especialistas sean indígenas o no. Tenemos todavía un programa, aunque disminuido, de producción de videos y sabemos sus ventajas y límites en el diálogo en las comunidades, y sus posibilidades importantes para la afirmación cultural.

La radio sigue siendo, a pesar de todo, lo menos complicado de manejar, y de un alcance sumamente importante en la práctica del diálogo comunitario. Pero también requiere siempre de operadores, cualquiera fuese el origen de éste o ésta. Se requiere alguien que haga de mediador entre el comunero que pasa por la calle de la emisora y la voz de éste o ésta dirigiéndose a quien

quiera decirle algo. Hay experiencias de radio comunitarias exitosas en manos de comunidades que han aprendido a hacer uso de este instrumento de manera democrática. En otros casos no lo es tanto. Han desaparecido. En nuestra experiencia y hablo de Waman Wasi, con todas sus dificultades, el programa de una hora al día en una radio local sigue siendo lo que se halla más al alcance de la institución. Los intentos de que intervengan las propias comunidades han sido eso, intentos, pero no han podido convertirse en una actividad regular. Quien sabe por nuestra propia inexperiencia.

No hay nada que reemplaza la relación cara a cara. Eso lo sabemos. Lo que sabemos también es que nada sobra. Todo suma, sea calendarios, videos, radios, murales, afiches, libros. Todos, como las semillas, tienen su camino, unas veces se puede presumir que sabemos de su probable resultado o impacto, pero las más de las veces nos llevamos sorpresas. Así que si alguien quiere presumir, cuando menos en el medio indígena, y diga: “ésta es la fórmula ideal” dado los avances de la tecnología y el uso de celulares, puede que se lleve más de una sorpresa cuando vea el impacto de los títeres o del teatro callejero en la vida cotidiana de las gentes. Mientras seamos y continuemos siendo diversos no existe la fórmula comunicativa ideal para la promoción del diálogo comunitario. Más aún en un medio en que los “medios” han sido capturados o creados, o en manos del poder.

**Siguiendo la línea de reflexión anterior, sobre el papel de la oralidad en el trabajo de autoafirmación, la función de la conversación en la construcción de sentido comunitaria, y el entendimiento de las personas como seres relacionales, nos preguntamos ¿Qué importancia tiene para tu propio proceso de trabajo, de aprendizaje, y de registro de las experiencias con comunidades el ejercicio de la escritura? ¿Cómo se relaciona el diálogo colectivo con tu proceso de escritura? ¿Qué relevancia tienen las experiencias colectivas, las conversaciones sostenidas, las relaciones afectivas, de crianza de las que has sido parte en los acompañamientos con comunidades particulares? ¿Cómo se traduce en tu escritura esa cualidad relacional y de vínculos sostenidos a lo largo de tu proceso de aprendizaje? ¿Cuándo o cómo aparecen esas otras voces en la circulación de tus ideas y tu experiencia en otros ámbitos profesionales e intelectuales, fuera del trabajo de acompañamiento?**

Para mí el ejercicio de la escritura es tardío. Diré dos cosas antes: la primera, es que aprendí algo a escribir (pues soy un problema escribiendo, especialmente para quienes me corrigen), cuando hice un Diplomado en una Universidad ciudadana pues tenía ganas de reflexionar sobre el aprendizaje campesino. Realmente me enseñaron o pretendieron enseñarme a leer y escribir, dos cosas que van juntas. Fue un ejercicio doloroso pero importante. Acostumbrado a hacer clases repitiendo textos, o enviando memorándum cuando era funcionario, no me había fijado que no sabía escribir. La segunda, es que escribo cosas no siempre por placer sino porque o me fastidian –como el tema de la domesticación del cuerpo que se hace en la llamada educación física y que me tocó vivirla- o porque no encuentro alguien que ya las hizo en el medio en que me muevo, como por ejemplo las distinciones del cuerpo que la biología moderna promueve, y la vivencia del cuerpo de mi madre o de las mujeres indígenas.

Voy a su pregunta. Para las comunidades, el que les lleve un libro, es un valor, un símbolo agradable cuando ven que sus palabras o imágenes están allí colocadas. No creo que les sea de utilidad más que decir: “he salido en el libro”. Su vida no depende del libro. Una vez un niño llevó una cartilla de saberes al colegio. En ésta se retrata el saber de su abuelo sobre las artesanías. Lo que cuenta el niño es que desde ese día su profesora empezó a apreciarlo y sus colegas a mirarlo con admiración. Eso le parecía un milagro a él porque pocas veces era tenido en cuenta. De

invisible pasó a ser visible. Eso es un ejemplo. Hay otros como el que me cuenta un docente que compró uno de los libros a precio de ganga en un vendedor callejero de libros. Su sorpresa no fue el contenido, sino que decía “distribución gratuita”, y así.

En PRATEC publicamos decenas de textos con los textos de colegas de diversas partes del país y que eran y son parte de los núcleos de afirmación cultural andino-amazónica. Nos fueron de utilidad a la gran red de personas involucradas en este proceso. Empezaron a leerse voces de autores no consagrados. Dejó el tema de lo indígena de ser coto de caza de los antropólogos. Las ideas allí escritas y sustentadas en las opiniones de los comuneros fueron vitales para el desarrollo y profundización de nuestras propias maneras del mundo. Palabras como descolonización, cosmovisión, afirmación cultural, crianza, y otras, son ahora usadas hasta en el fútbol. El Ministerio de Educación de Perú publicó de algunos de nuestros títulos cientos de reproducciones que nosotros no podríamos haber hecho. Me imagino que todo esto fue abonando poco a poco en el sentido de hacer visible lo invisible. Hoy día se puede rastrear a través de la internet la cantidad de investigadores u otros en cuyas obras nuestros textos son citados, sea para cuestionarlos –la mayoría- sea para acoderar en éstas los hallazgos que hacen.

En muchos de estos textos participé, sea siendo parte del equipo de edición, - en cuya actividad fue clave la participación de mi compañera Gladys Faiffer<sup>11</sup>, sea escribiendo alguno de los ensayos. No ha sido para mí sencillo la actividad de ser parte del equipo de redacción. Por un lado porque no soy un experto en el idioma castellano, pero y esto es lo principal, muchos de los textos que mis colegas quechuas y aymaras, y otros que participan de castellanos regionales redactaban, eran transcripciones de lo que los indígenas hablaban en sus idiomas y que eran luego des-grabadas de los aparatos magnetofónicos. Eran traducciones al castellano de los idiomas locales en que habían sido recogidos los testimonios. Un problema muy serio fue el de evitar que un idioma como el castellano por el que no habla la cosmovisión indígena dijera algo sin traicionar el sentido que tenía dentro de su propia cosmovisión. La actividad fue muy ardua y nada sencilla. *Traductore, traditore*, decían los antiguos. Y creo que a pesar de hacer todo lo posible para no traicionar el sentido que ciertas palabras tenían en el vernáculo, confieso no haber superado la valla idiomática. Pero continuamos a pesar de todo. Alguien en el futuro seguro que lo hará mejor.

En este esfuerzo, no fui solo, y la ayuda de Gladys, y de colegas como Jorge Ishizawa fue insuperable. Sus correcciones que hicieron a textos míos, como antes lo hizo Eduardo Grillo, me fueron sumamente valiosos para evitar decir más estupideces de las que uno acostumbra decir. Pero a no dudar las participaciones directas en las charlas con los campesinos fueron de una enseñanza difícil de aquilatar. En unas con traductores y en otras de modo directo, fue fundamental para aprender a abrirnos a la escucha. Escuchar dicen es estar en el otro. Pero difícil estar en el otro si no tienes un mínimo de preparación en la comprensión anticipada del mundo con quién vas a dialogar. Esto por un lado es un ejercicio intelectual, pero más que nada es un ejercicio vivencial. Nada supera a la vivencia, al haber estado, en particular en los rituales y en mi caso, en las sesiones largas con las plantas medicinales de la Amazonía, para escribir sobre el mundo indígena. Eso se traduce en los escritos que hago, una mezcla de afirmaciones sustentadas en mi vivencia y por cierto de lecturas hechas, y por otro lado de testimonios recogidos de colegas o de modo directo de los propios comuneros. Si algo tengo que rescatar de muchos de ellos es su paciencia y su actitud criadora hacia mi persona. Ciertamente que muchas cosas no lo cuentan así no más a nadie. Pero si vas en plan de “investigador”. Simplemente te dicen con la mejor de sus caras lo que quieres escuchar: que son pobres, atrasados, y que requieren ayuda. No emerge el orgullo y la afirmación de lo propio, que en verdad vive en ellos. Por eso se me puede criticar y de hecho algunos lo hacen, de que

muchos de mis escritos se afirma cosas que solo yo “descubro”, cuando en verdad es una vivencia cotidiana más que una realidad discursiva para el gusto del cliente.

De nuestras publicaciones, unos textos tuvieron buena acogida, se agotaron, otros no tanto. Claro nuestras publicaciones nunca superaron los 1000 libros. Debo decir que la publicación de los libros nos disciplinó, nos hizo escribir a todos, era también un modo de rendir cuentas a las comunidades: decir, esto hicimos con Uds. Aquí está el resultado. Nunca tuvimos un fondo editorial, ni fondos exclusivos de quienes financiaban nuestras actividades. Para evitar que nos dijeran que para eso no había fondos inventábamos cualquier excusa. Muy pocos textos son de mi autoría. La mayoría son libros escritos en tándem o en colaboración con otros. Por otro lado, ayudaba el hecho de que no teníamos el prurito de las revistas científicas ni nada por el estilo. Si estábamos aprendiendo a escribir, no íbamos a ponernos la soga al cuello. El asunto era expresar lo que sentíamos y con la fuerza y la valentía del caso. Si hacíamos caso a la Academia probable que no hubiésemos publicado nada. Escribir para nosotros fue y es un ejercicio de ruptura.

**Sobre la generación de imágenes y las economías que se relacionan a ellas: Hemos visto que el interés en las nociones de creatividad o innovación está emparentado a nuevas formas de operar del capitalismo. Hablamos de la mercantilización de las iniciativas colectivas de trabajo, la experiencia cultural de caminar por un barrio, la comida local, todo es susceptible de convertirse en emprendimiento y mercancía desde la lógica de la industria creativa cultural.**

**Frente a este escenario resulta provocativa la idea de “criar” (palabra con la misma raíz de “creatividad”). Criar como la acción de “re-creación y re-generación del mundo de siempre”**

**Desde esta perspectiva y en el proceso de afirmación cultural ¿cómo se entienden las oposiciones que se han hecho de nociones como tradición-ruptura; patrimonio en el sur - innovación en el norte; artesanía - arte; economías creativas - economías populares; vida urbana-vida rural?**

Este tema de la crianza ha sido una idea fuerza como para darnos la fuerza suficiente a nosotros que andamos en este camino. En los rostros de muchos y muchas indígenas con los que te cruzas en la calle, también en sus momentos de fiestas y ritos, puedes apreciar, si tienes un mínimo de interés, el modo cómo estas sociedades han digerido la colonización con toda la carga de genocidio y etnocidio habidos. Viéndolos no puedes más que preguntarte cómo hicieron para seguir cultivando los miles de variedades de los más de 60 cultivos domesticados en los Andes, hacer suyo a los Santos y a las Vírgenes, usar el arado de palo y criar al trigo y a la cebada como si fuera una invención de ellos, etc. La respuesta la hallamos nosotros en la crianza, esa capacidad de armonizar, de amamantar, de anidar, de querer, de enlazar, etc. lo propio y criar también lo ajeno, es decir: dejarse también criar. Y es que en la visión andina del mundo no hay lugar a la dicotomía crio /no crio. Todo es pasible de ser criado, hasta la enfermedad.

Claro que en muchos de estos procesos existen indigestiones. Eso es parte de la crianza, la capacidad de digerir el conflicto que no se lo niega sino se le cría dentro de *sumak kawsay* o buen vivir. Es el colonizador –llámese capitalismo, imperialismo, globalización, el que trae la noción dicotómica de amigo/enemigo, víctima/victimario. Y estoy seguro que seguirán generando oposiciones y jerarquizaciones, pues es su modo de ser. Harán negocio de lo que sea.

Convirtieron a la naturaleza en un objeto, luego en un recurso, luego nomás en una mercancía, y así, ahora lo es todo incluso los humanos. No veo que esto vaya a cambiar así repentinamente. Sabiendo cómo son no esperes nada, así puedes vivir menos angustiosamente, pero si atento al próximo zarpazo. Y que éste, no te encuentre desprevenido, desarmonizado, peleado con tu hermano, porque ese es el caldo donde prospera. Aunque eso lo sabemos, sucede que nos olvidamos, pero eso es pues la vida, si no difícil que estuviéramos escribiendo esto.

<sup>1</sup> El adobe es una mezcla de tierras arcillosas y agua empleada para la elaboración de ladrillos no cocidos con los cuales se levantan las paredes de una casa, un tipo de arquitectura vernácula en los Andes.

<sup>2</sup> Usamos provisionalmente la palabra naturaleza, aunque nos referimos a la *pacha* voz kichwa que significa “mundo”, se ha traducido al castellano como “naturaleza”, pero que en la filosofía andina también se emplea para explicar la unidad de “tiempo y espacio”.

<sup>3</sup> Revisar: Sahlins, Marshall; *Islas de historia*. Editorial Gedisa, Barcelona. 1997.

<sup>4</sup> Facsímil del manuscrito de Felipe Guaman Poma de Ayala. En “El primer nueva corónica y buen gobierno” capítulo “Conquista” recuperado del Centro digital de investigación de la Biblioteca Real de Dinamarca, Copenhague. En esta imagen el cronista retrata de manera alegórica el encuentro entre uno de los conquistadores del Perú Pedro Candía y el cacique inca Huayna Capac. Disponible en: <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>

<sup>5</sup> En castellano escribí este ensayo en el año 2000, con el nombre de “Crianza en los Andes. A propósito de Freire”, trabajo que fue publicado luego por PRATEC en el año 2003, en el libro “La enseñanza es estar contento”.

<sup>6</sup> <http://pratecnet.org/wpress/>

<sup>7</sup> Disponible en <http://www.pratecnet.org/pdfs/Desarrollo-descolonizacion.pdf>

<sup>8</sup> Disponible en <http://www.pratecnet.org/pdfs/Enseanzaestarcontento.pdf>

<sup>9</sup> Se refiere a Iván Illich, “La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada” publicado como artículo en la revista *Siempre!*, en agosto de 1968. Corresponde su primer esfuerzo por identificar el sistema escolar como instrumento de colonización interna, y que posteriormente desarrollará de forma más completa en *La Sociedad Desescolarizada* (1970). Iván Illich, *Obras reunidas*. Volumen I. México. FCE, 2006.

<sup>10</sup> Centro de Educación Comunitaria Waman Wasi, Lamas, Perú.

<sup>11</sup> Gladys Mercedes Faiffer Ramírez es antropóloga de formación y egresada de la Maestría en Estudios Amazónicos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es miembro de Pratec donde funge como coordinadora de proyectos, y miembro de Waman Wasi desde el año 2002. Ha coordinado y contribuido a numerosas investigaciones que hacen parte de las actividades de ambas organizaciones, y coeditado, diseñado, coordinado sus publicaciones. Es coautora junto con Luisa Elvira Belaúnde del libro *Mujer, biodiversidad y seguridad alimentaria en las comunidades kechua-lamas Waman Wasi*. Agosto 2016. Dicha publicación forma parte de una investigación-acción en las comunidades nativas Kichwa-Lamas del Departamento de San Martín, Perú, a través de entrevistas y talleres con mujeres indígenas y sus iniciativas relacionadas a la crianza de la biodiversidad, en la que se destaca su papel en las actividades cotidianas de la vida en las comunidades. Faiffer, estuvo a cargo de esta investigación en el 2011 y 2012, como miembro de Waman Wasi.